



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO
PRIORITÁRIA –
Escola, Comunidade e Parcerias.**

Ariana Sofia Oliveira Lopes

Dissertação Apresentada para Obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação
Especialidade em Administração e Organização Escolar

Orientadora: Professora Doutora Diana de Vallescar Palanca

Braga, 2011

A todos os que ensinam hoje e contribuem para
a formação dos cidadãos de amanhã.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Diana de Vallescar Palanca, pelos seus apoio e incentivo constantes;

À Dra. Maria Luísa Araújo Gonçalves, pelo laborioso trabalho de revisão;

Aos professores que me acompanharam ao longo do deste II Ciclo em Ciências Sociais, pela ajuda e incitamento constantes;

Aos meus colegas de mestrado pela cooperação, auxílio e amizade disponibilizados;

Aos actores entrevistados e todos os intervenientes no projecto Alfa que me disponibilizaram materiais e informações indispensáveis para a realização deste trabalho, pela colaboração e atenção dispensados;

Ao Agrupamento A, pela abertura e colaboração evidenciados desde o primeiro contacto;

À Universidade Católica Portuguesa e ao Centro de Ciências Sociais, por esta oportunidade de enriquecimento formativo;

A todos que contribuíram de forma directa ou indirecta para a persecução deste projecto;

À minha família com carinho.

Resumo

Ao longo dos últimos anos o sucesso educativo e prevenção do abandono escolares têm sido uma constante das políticas dos sucessivos governos. Verifica-se também uma preocupação pelas desigualdades sociais existentes e pelas condições precárias em que muitas famílias sobrevivem em determinadas zonas, procurando-se através da escola atenuar ou resolver muitos dos problemas verificados. Seguindo o exemplo de outros países, Portugal lançou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Numa perspectiva de melhorar os resultados académicos através do envolvimento com a comunidade, das relações de parceria e do aumento dos recursos escolares.

Nesta investigação procuraremos perceber como é que um agrupamento de escolas procedeu à implementação de tal medida, que relações estabeleceu com a comunidade e quais os parceiros envolvidos. Pretende-se, também, perceber como se organizou tendo sempre como referência o alcance do sucesso educativo. Para tal foi necessário proceder a um estudo global sobre a legislação e sobre os diferentes conceitos envolvidos, bem como sobre as diferentes teorias.

Este é um estudo de caso com recurso à metodologia qualitativa tendo sido aplicadas diversas técnicas de recolha de dados como as entrevistas, a observação e a análise documental. As entrevistas foram realizadas a cinco actores envolvidos na equipa do projecto e na sua implementação. Tendo sido entrevistadas a psicóloga, a técnica social, a coordenadora dos tutores e directores de turma, o coordenador da equipa e a responsável pela acção parental, por nos parecerem actores intervenientes na relação da escola com a família e com a comunidade bem como na organização e implementação do projecto.

Palavras-Chave: Exclusão; Sucesso Escolar; Parcerias; Comunidade; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Abstract

Over recent years the educational success and dropout prevention has been a constant policy of successive governments. There is also a concern for social inequalities and the precarious conditions in which many families survive in certain areas, seeking to mitigate through the school or solve many of the problems encountered. Following the example of other countries, Portugal launched the Educational Territories of Priority Intervention. This program was launched in order to improve academic achievement through community involvement, partnership relations and through the increase of school resources.

This research will seek to realize, through a case study, of how a group of schools carried out the implementation of this measure, which relationships were established with the community and who were the partners involved. The aim is also to see how did they organized having in reference always the range of educational success. This is why we needed to make an overall study on legislation and on the different concepts involved as well as the different theories.

This is a case study using the qualitative methodology, it has been applied several techniques of data collection such as interviews, observation and document analysis. The interviews were conducted at five players involved in the project team and in its implementation. Having been interviewed a psychologist, a social technique, the coordinator of the tutors and class directors, the team leader and responsible for parental action, because they looked interventional in the school's relationship with the family and the community and in the organization and implementation of the project.

Keywords: Exclusion, School Success, Partnerships, Community, Educational Territories of Priority Intervention.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	xii
Abstract	ix
Índice	xi
Lista de abreviaturas	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A Inclusão/Exclusão	7
1. Percursos da Exclusão Social à Exclusão Escolar	9
1.1. Exclusão Social, Conceitos e Evolução	9
1.2. As Causas/Formas de Exclusão Social	14
1.3. Quem são os Excluídos?	15
1.4. Breve Abordagem às Teorias da Exclusão	17
2. A Inclusão e a sua Génese no Contexto Escolar	18
2.1. A Transição da Exclusão Social para a Exclusão Escolar	22
2.2. Definições e Evolução	23
2.3. A Exclusão Escolar, a Quem “ <i>Atinge</i> ”?	24
2.4. Exclusão Social e Exclusão Escolar, Relações e Ligações	24
2.5. Processos de Exclusão Escolar	25
3. Breve Síntese	27
CAPÍTULO II – O (In)Sucesso e a Escola	29
1. O (In)Sucesso Escolar	31
2. Causas do Insucesso Escolar	33
3. Abordagem Teórica aos Sucesso e Insucesso Escolares	35
4. Sucesso Educativo e a Escola	37
5. Breve Síntese	39
CAPÍTULO III – A Comunidade e a Escola	41
1. Evolução da Legislação Educativa Portuguesa	43

2. A Implementação da Escola TEIP	52
3. TEIP I e TEIP II	56
4. A Escola e o seu Envolvimento com a Comunidade	58
5. As Parcerias e a Comunidade	61
6. Breve Síntese	66
 CAPÍTULO IV – Metodologia e Contexto da Investigação	 69
1. Investigação Qualitativa	71
1.1. Origem e Evolução	71
1.2. Abordagem Conceptual	74
1.3. Investigação Qualitativa, o que a Caracteriza	76
1.4. Estratégias de Investigação	80
1.5. Técnicas de Recolha/Produção de Dados	82
1.6. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados	87
2. Questões e Objectivos	93
2.1. Pergunta de Partida	93
2.2. Questões Associadas	93
2.3. Objectivo Principal	94
3. Contextualização da Investigação	95
3.1. Quadro Conceptual	95
3.2. Campo de Estudo	96
4. Técnicas de Investigação	97
4.1. Documentação e Entrevistas	97
4.2. Categorização	99
5. Limitações do Estudo	104
 CAPÍTULO V – Apresentação/Análise dos Dados	 105
1. Pesquisa Documental	107
2. Percepção do Projecto TEIP	108
3. A Implementação do Projecto TEIP	110
4. As Parcerias Estabelecidas	113
5. A Organização da Escola TEIP	139

6. Mudanças Ocorridas na Escola e na Comunidade	150
7. Alcance Educativo e Contributo para a Formação	154
 CONCLUSÃO	161
Bibliografia	xix
Sites	xxviii
Legislação Consultada	xxix
ANEXOS	xxxv
Anexo I – Notas de Campo	xxxvii
Anexo II – Guião das Entrevistas	xliii
Anexo III – Descrição das Entrevistas	liii
Anexo IV – Transcrição das Entrevistas	lxi
Anexo V – Grelhas de Análise	cxlv
Anexo VI – Actas	clxxiii

Lista de abreviaturas

- ACAPO – Associação de Cegos e Ambliopes de Portugal
- ACES – Associação de Centros de Saúde
- AE – Agrupamento de Escolas
- AEC ou AEC's – Actividades de Enriquecimento Curricular
- AP – Área Projecto
- APCD – Associação Portuguesa de Crianças Desaparecidas
- APPECDA – Associação de Pais Para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas
- APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental
- A21E – Agenda 21 Escolar
- BE – Biblioteca Escolar
- BLCS – Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva
- CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental
- CAP – Conselho Administrativo Permanente
- CCDRN – Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte
- CCG – Centro de Computação Gráfica
- CEF – Curso de Educação e Formação
- CIEP – Centros Integrados de Educação Popular
- CL – Componente Lectiva
- CM – Câmara Municipal
- CMB – Câmara Municipal de Braga
- CNL – Componente Não Lectiva
- CNO – Centro de Novas Oportunidades
- CPCJ – Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
- CRE – Centro de Recursos Educativos
- CRI – Centro de Respostas Integradas
- CRM – Centro de Recursos de Matemática

- CRVCC – Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
- DGRS – Direcção Geral de Reinserção Social
- DREN – Direcção Regional de Educação do Norte
- DT – Director de Turma
- EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo
- EE – Encarregados de Educação
- EFA – Educação e Formação de Adultos
- EMAT – Equipa Multidisciplinar de Apoio aos Tribunais
- ENEAS – *European Network For Environmental Assessment and Services*
- ES – Escola Secundária
- EVT – Educação Visual e Tecnológica
- FUSOB – Fundação Stela Oswaldo Bonfim
- GIA – Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno
- GIP – Gabinete de Inserção Profissional
- GMOE – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar
- IEC – Instituto de Estudos da Criança
- IDT – Instituto da Droga e da Toxicodependência
- IMA – Instituto Monsenhor Airoso
- JI – Jardim de Infância
- LP – Língua Portuguesa
- MAT – Matemática
- MC – Medidas Correctivas
- MCE – Matemática e Ciências Experimentais
- MDS – Medidas Disciplinares Sancionatórias
- PAA – Plano Anual de Actividades
- PAEB – Provas de Aferição do Ensino Básico
- PDE – Projectos de Desenvolvimento Educativo
- PEE – Projecto Educativo de Escola
- PEETI – Plano Para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

- PEF – Programa de Educação e Formação
- PEPT – Programa de “Educação Para Todos”
- PES – Programa de Educação para a Saúde
- PFE – *Partnerships for Education*
- PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
- PIJVA – Programa de Intervenção de Jovens na Vida Activa
- PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
- PLNM – Português Língua não Materna
- PNL – Plano Nacional da Leitura
- PRESS – Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar.
- PSP – Polícia de Segurança Pública
- QE – Quadro de Excelência
- QVE – Quadro de Valor e excelência
- RSI – Rendimento Social de Inserção
- RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
- SIQE – Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação
- TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TUB – Transportes Urbanos de Braga
- UCC – Unidade de Cuidados na Comunidade
- UM – Universidade do Minho
- USF – Unidade de Saúde Familiar
- ZEP – *Zones d’Education Prioritaires*

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que aqui apresentamos realizou-se no âmbito do II Ciclo em Ciências da Educação na área da Administração e Organização Escolar da Universidade Católica Portuguesa. Pretende abordar os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados pelo Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. Requer, ainda, analisar como foi implementado o projecto no Agrupamento de escolas analisado, bem como perceber as relações estabelecidas com a comunidade e as parcerias estabelecidas. Quais os contributos que este trouxe para a escola e para comunidade e quais as mudanças ocorridas na escola segundo a percepção dos entrevistados.

Este estudo será um estudo de caso e enquadra-se num Agrupamento de escolas, que por motivos de confidencialidade será designado por Agrupamento A. Este abrange uma zona fronteiriça do Concelho de Braga onde o meio rural se mistura com o urbano. Existindo zonas com comunidades de etnia cigana que vivem em situações precárias e algumas famílias que habitam em barracas. Verifica-se igualmente a existência de emigrantes provenientes de países de leste e famílias carenciadas. Este agrupamento foi considerado TEIP em 2008 e a implementação do projecto, a que designaremos por Projecto Alfa (de Março de 2009), teve início no ano lectivo 2009/2010, para o nosso estudo será analisado também o ano lectivo de 2010/2011.

Sendo a questão do sucesso e abandono escolares uma preocupação de todos os envolvidos na educação, e tendo esta sido mote para a realização de programas e projectos, quer por parte dos próprios docentes das escolas, quer por parte do governo. Afigurou-se esta, uma temática de grande interesse para uma melhor compreensão dos problemas/causas que condicionam os resultados académicos. Procuramos, assim, analisar desde o ponto de vista sociológico esta problemática, esclarecendo os conceitos que lhe estão associados, como exclusão/inclusão e sucesso/insucesso. Procuraremos, também fazer uma breve resenha legislativa, tentando perceber a evolução das problemáticas associadas à escola, desde a sua obrigatoriedade e gratuitidade.

Este trabalho encontra-se, deste modo, dividido em cinco capítulos. No primeiro será abordada a questão da exclusão social e escolar, sendo esclarecidos alguns conceitos para uma melhor compreensão das temáticas abordadas. Procuraremos perceber quem são os excluídos e porque o são. Serão, assim, abordadas algumas das teorias elucidativas da exclusão. O conceito de inclusão surge, de certa forma, por *oposição* ao de exclusão. Neste sentido serão abordadas as questões da inclusão no contexto escolar. Quem são os excluídos da escola, quais as relações entre a exclusão social e exclusão escolar e como se dá tal exclusão.

No capítulo II, será abordada a questão do sucesso/insucesso escolar. O que se entende por sucesso/insucesso no contexto educativo, suas causas e teorias existentes explicativas do insucesso. Será analisado ainda, o papel da escola no sucesso/insucesso educativo.

No terceiro capítulo passaremos a analisar a evolução da legislação educativa Portuguesa para depois abordarmos a implementação do projecto TEIP. Quais as políticas e programas desenvolvidos, tanto em Portugal como noutros países até à implementação do projecto no nosso país. Como se verificou a implementação do projecto por duas vezes em Portugal, a primeira em 1996 com o Despacho n.º147-B/ME/96 de 1 de Agosto, que cria os TEIP de 1ª geração ou TEIP I, e a segunda com o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro que cria os TEIP de 2ª geração ou TEIP II, o que revela a importância destes. Analisaremos os dois programas, pois ambos prevêem uma maior relação da escola com a comunidade e o estabelecimento de parcerias. Incidiremos, contudo, o nosso estudo principalmente no TEIP II, pois é o que se encontra em implementação no Agrupamento A. Em seguida esclarecemos o conceito de comunidade e os contributos educativos na relação da escola com a comunidade. Será também abordada a questão das parcerias na sua relação com a escola, procuraremos aqui evidenciar algumas das suas vantagens e desvantagens segundo alguns autores.

No capítulo IV fazemos um breve estudo sobre a metodologia no contexto educativo, nomeadamente a investigação qualitativa que é a utilizada na nossa investigação. Qual a sua origem, evolução, concepções e o que a caracteriza.

Abordamos, ainda, as estratégias de investigação e as técnicas de recolha, produção, análise e interpretação de dados. Posteriormente passamos à nossa pergunta de partida e às questões que lhe estão associadas, bem como ao principal objectivo que pretendemos. Fazemos, de seguida o enquadramento da investigação, explanando o quadro conceptual e o campo de estudo. Esclarecemos as técnicas utilizadas e as limitações do nosso estudo.

No último capítulo passamos à apresentação/análise dos dados recolhidos. Aqui pretendemos elucidar a percepção do projecto TEIP pelos nossos entrevistados. Como se procedeu à sua implementação no Agrupamento, quais as parcerias estabelecidas e como se organizou a escola. Pretendemos, também, perceber quais foram as mudanças ocorridas na escola e na comunidade, segundo a opinião os actores entrevistados e qual foi o alcance educativo e o contributo para a formação que o projecto teve na sua implementação.

Terminamos com a conclusão, onde expomos algumas ilações sobre a implementação do projecto no Agrupamento A. Quais os contributos, em termos de recursos, humanos, físicos e logísticos, do projecto para a persecução dos objectivos previstos pelo mesmo. Que mudanças ocorreram no Agrupamento e que contributos este trouxe para as relações entre a escola e a comunidade. Evidenciamos, também as preocupações manifestadas pelos actores entrevistados no que diz respeito à continuidade deste e indagamo-nos sobre o futuro de uma instituição nestas condições. Destacamos a intervenção de alguns docentes no que concerne a alguns problemas evidenciados, tendo estes procurado resolver os mesmos ainda antes da implementação do TEIP. Ao longo da conclusão apontamos, ainda, algumas questões que nos parecem pertinentes para estudos posteriores.

CAPÍTULO I – A Inclusão/Exclusão

CAPÍTULO I – A Inclusão/Exclusão

1. Percursos da Exclusão Social à Exclusão Escolar

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II têm como linha de orientação a promoção do sucesso educativo “das crianças e jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social” (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro), assim, tornou-se pertinente esclarecer, em primeiro lugar, o conceito de exclusão social e a sua evolução. Importa aqui também perceber quais as causas ou formas de exclusão social e quem são os excluídos. Em seguida, faremos uma breve abordagem às teorias da exclusão¹. O conceito de inclusão surge associado ao de exclusão, deste modo, iremos analisar o primeiro na sua generalidade e no seu enquadramento educativo. Torna-se aqui pertinente esclarecer alguns conceitos relacionados com a exclusão escolar pelo que abordaremos algumas definições sobre a mesma e a sua evolução no mesmo contexto. Posteriormente, e como estamos num contexto escolar, não podemos deixar de analisar a questão da exclusão escolar e dos excluídos. Em seguida pretendemos estabelecer as relações existentes entre a Exclusão Social e a Exclusão Escolar, para terminarmos com os processos de Exclusão Escolar.

1.1. Exclusão Social, Conceitos e Evolução

O termo exclusão tem sido alvo de inúmeras tentativas de definição, sendo um conceito difícil de definir devido, em parte, aos sinónimos que lhe estão associados tal como podemos ver no dicionário de sociologia:

Um dos sinais do carácter “flutuante” e impreciso do conceito de exclusão é a multiplicação dos termos vizinhos, por vezes sinónimos: desafiliação, desprivação, relegação, desqualificação, pobreza multidimensional [...] As hesitações da terminologia traduzem a incerteza dos sociólogos perante uma realidade difícil de definir. (Étienne, Bloess, Noreck e Roux ,1997:157)

¹ Não pretendemos, contudo, fazer aqui uma abordagem exaustiva sobre a mesma uma vez que não é esse o objectivo do nosso estudo.

O que traduz a dificuldade de definir o conceito no âmbito sociológico. Em termos gerais, este refere-se à “rejeição ou afastamento de uma pessoa ou grupo de pessoas que não se adequam aos padrões sociais estabelecidos” (Academia de Ciências de Lisboa [ACL], 2001:1632).

Apesar da dificuldade da sua definição, do ponto de vista sociológico,

A exclusão social pode ser objecto de duas abordagens diferentes, mais complementares do que contraditórias. Ela é frequentemente considerada como uma dificuldade de inserção cujas causas se vão procurar no indivíduo, mas pode também ser analisada, de um ponto de vista macrosociológico, como o produto de uma falta de integração cuja origem é procurada na sociedade. Enquanto a primeira abordagem vinha em evidência nos anos de prosperidade, o aumento recente de novas formas de pobreza volta a trazer interesse à segunda abordagem. (Étienne, Bloess, Noreck e Roux, 1997:157)

Também aqui se denota a abrangência do conceito, verificando-se uma complementaridade entre causas intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo. Abordaremos, em seguida, alguns autores diferentes e as definições por estes apresentadas procurando esclarecer melhor este conceito tão ambíguo.

Para Pierson (2009), a exclusão é mais global e vista como um processo, é definida como uma consequência da pobreza e dos baixos rendimentos bem como do ambiente degradado e da baixa instrução.

Social exclusion is a process over time that deprives individuals and families, groups and neighbourhoods of the resources for participation in the social, economic and political activity of society as a whole. This process is primarily a consequence of poverty and low income, but other factors such as discrimination, low educational attainment and depleted environments also underpin it. Through this process people are cut off for significant period in their lives from institutions and services, social networks and developmental opportunities that the great majority of a society enjoys.² (p.12)

Segundo Silver, este é um conceito tão abrangente que pode ser definido de diversas formas. “The term ‘social exclusion’ is so evocative, ambiguous,

² “A exclusão social é um processo contínuo que priva os indivíduos e as famílias, grupos e bairros dos recursos para a participação nas actividades sociais, económicas e políticas da sociedade como um todo. Este processo é principalmente uma consequência da pobreza e baixos rendimentos, mas outros factores, tais como a discriminação, baixa escolaridade e ambientes degradados também lhe estão subjacentes. Através deste processo as pessoas são afastadas por um período significativo das suas vidas das instituições e serviços, redes sociais e oportunidades de desenvolvimento que a grande maioria de uma sociedade desfruta.” (Traduzido pela autora)

multidimensional and expansive that it can be defined in many different ways”³ (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995: 60).

Fischer (2008) ao reconhecer que a exclusão social não atinge apenas os pobres, pois o conceito contribui para a compreensão de discriminação, conflito e marginalização, sente a necessidade de a definir com um distanciamento relativamente à pobreza. Deste modo, define-a como “structural, institutional or agentive processes of repulsion or obstruction”⁴ (p.1).

Como acabamos de verificar existem inúmeras definições de exclusão social, umas mais próximas do conceito de pobreza, tornando-se mais restritivas, e outras mais abrangentes que se distanciam desta ligação. Tornando possível a aplicação do conceito a todas as faixas da sociedade. Com o intuito de compreender melhor a expressão faremos uma breve abordagem à emergência da mesma, bem como revelaremos os conceitos que lhe estão associados.

O conceito de exclusão começou a ser utilizado em França, por volta dos anos 70. Devido à reestruturação económica e tecnológica emergem novas formas de pobreza. O conceito é visto como “a process of social disintegration, in the sence of a progressive rupture of the relationship between the individual and society”⁵ (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995:2). Políticos, jornalistas, activistas, entre outros, usavam-no para se referir aos pobres como os excluídos. É, contudo, René Lenoir, que em 1974 (enquanto *Secrétaire d’Etat à l’Action Sociale*, do governo de Chirac) designa os excluídos como “mentally and physically handicapped, suicidal people, aged invalids, abused children, substance abusers, delinquents, single parents, multi-problem households, marginal, asocial persons, and other social ‘misfits’ ”⁶ (p. 63), a quem geralmente se atribuiu a sua origem. Segundo esta perspectiva os excluídos socialmente seriam as pessoas que não possuíam um sistema de segurança social.

³ “O termo ‘exclusão social’ é tão evocativo, ambíguo, multidimensional e expansivo que pode ser definido de muitas maneiras diferentes.” (Traduzido pela autora)

⁴ “Processos, estruturais, institucionais ou agentivos de repulsa ou obstrução.” (Traduzido pela autora)

⁵ “Um processo de desintegração social, no sentido de uma ruptura progressiva das relações entre o indivíduo e a sociedade.” (Traduzido pela autora)

⁶ “Deficientes mentais e físicos, suicidas, inválidos, crianças maltratadas, toxicodependentes, delinquentes, pais solteiros, famílias problemáticas, marginais, anti-sociais, e outros ‘desajustados’.” (Traduzido pela autora)

Mais tarde, na década de 80, o termo estendeu-se a outros grupos de pessoas, nomeadamente aos sem abrigo, aos desempregados (Taket, 2009:6), aos isolados socialmente, bem como às redes sociais, aos bairros, à solidariedade entre classes baseada nas relações. O conceito é alargado a aspectos simbólicos e religiosos. Para concluir “exclusion became a new way to describe the difficulty of establishing solidarities between individuals and groups and the larger society”⁷ (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995:64). Em 1993, o *International Institute for Labour Studies of the ILO*, lança um projecto sobre a exclusão social, que tinha como objectivo o desenvolvimento de estratégias anti-pobreza mais eficazes e contribuir para o debate na Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social (*World Summit for Social Development*). É com este estudo que o conceito surge pela primeira vez nos estudos de investigação e desenvolvimento (p. vi). Posteriormente passou a ser adoptado um pouco por toda a União Europeia, nomeadamente, através do Tratado de *Maastrich* (Pierson, 2009:8).

Assiste-se então ao imergir de inúmeros programas ou agências internacionais que implementam projectos e delineiam estratégias com o intuito de diminuir o impacto da exclusão social, como por exemplo: a Comissão Europeia, o Banco Mundial, a Agência para o Desenvolvimento das Nações Unidas. Para estas, o conceito de exclusão social “is used to describe those without the resources to employment and educational networks”⁸ (Taket, 2009:6).

Em Portugal, o conceito de exclusão social é generalizado após 1995. Utilizado pelo partido socialista “quer para designar os principais problemas sociais, quer para qualificar as políticas sociais concebidas para lhes darem resposta” (Alves e Canário, 2004: 982). Rapidamente passou para o campo educativo, segundo os mesmos autores, sendo utilizado por decisores políticos, administradores, professores e investigadores de forma indiscriminada (p. 982).

Devido à diversidade de definições o conceito é, muitas vezes, utilizado de forma indefinida. A exclusão social, contudo, abarca por si só a conotação de desvio ou não conformidade (Taket, 2009:8). Conduz ainda à ideia de justiça

⁷ “A exclusão tornou-se uma nova forma para descrever a dificuldade de estabelecer solidariedades entre indivíduos e grupos na sociedade.” (Traduzido pela autora)

⁸ “É usado para descrever aqueles que não tem recursos para as redes de emprego e educação.” (Traduzido pela autora)

social, equidade, igualdade e a garantia a direitos inalienáveis (Pierson, 2009:1). A exclusão é ainda associada a uma variedade de termos como marginalidade, destruição, desigualdade, pobreza, diferença, classe social baixa, irrelevância, privação, clausura, destituição (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995:60). Sendo um conceito pouco claro e preciso o que dificulta a sua aplicação, pelos estudiosos, quer na Europa quer fora dela. O que neste último caso se torna ainda mais difícil (Fischer, 2008:4).

Sintetizando é um conceito que ao designar tudo acaba por caracterizar nada, “Provocando um efeito de amálgama, deixa de constituir um utensílio mental útil para se transformar num obstáculo à produção de inteligibilidade” (Canário, 2005: 35-36). E eventualmente, tal como diz Freund no prefácio da obra de Xiberras:

No final do percurso, a noção de excluído está a caminho de sofrer o destino da maior parte dos termos que foram consagrados, nos nossos dias, pela mediocridade dos modos intelectuais e universitários: está saturada de sentidos, de não-sentidos e de contra-sentidos. Finalmente, chegamos a fazê-la significar não importa o quê, incluindo o despeito daqueles que não podem obter tudo o que pretendem. (Xiberras, 1993:12)

Assim para definir a exclusão “é necessário precisar o espaço de referência que provoca a rejeição e as múltiplas maneiras pelas quais esta exclusão se produz” (Xiberras, 1993:28). A exclusão associada ao conceito de pobreza remete para o modelo de sociedade do *Homo Economicus*. Segundo este modelo todos os que não conseguem ou não querem participar no mercado, serão excluídos. O que engloba os desempregados e os pobres, uns por não produzirem e outros por não consumirem. O excluído, deste ponto de vista, e para o mesmo autor, é aquele que “é rejeitado para fora dos nossos espaços, dos nossos mercados materiais e/ou simbólicos, para fora dos nossos valores” (p. 22).

Relativamente ao indivíduo e à sua relação com a sociedade e o estado, o conceito abrange diversos níveis, segundo Taket (2009): o económico, o social, o político e o espacial. O nível económico engloba o acesso a bens e serviços, nomeadamente o trabalho, a casa, a educação. O nível social reporta-se à possibilidade do indivíduo poder participar na tomada de decisões. O nível

político refere-se aos direitos cívicos e políticos (p. 12). Para Xiberras (1993) esta relação assenta nos valores religiosos, políticos, paradoxais e oficiais (p. 18).

Em síntese, o conceito de exclusão além da sua diversidade em termos de definições, está também dependente do meio a que se refere. Pode referir-se à relação entre o indivíduo e a sociedade, ou entre o indivíduo e um grupo específico. Dentro destas relações a exclusão também se pode reportar a diversos níveis: social, político, religioso, económico. Sendo um conceito relativamente recente, que surgiu por volta da década de 70, rapidamente proliferou nos âmbitos político e social. Sendo utilizado para designar uma diversidade de situações o que se reflecte na dificuldade existente para lhe atribuir uma definição precisa. Verifica-se, contudo, que este permitiu a criação de inúmeros programas, nacionais e internacionais, com vista à superação das condições que podem conduzir à exclusão. Tendo-se criado apoios ao nível do trabalho, da instrução, da educação e alimentação, em diversos países e com apoios internos ou de agências internacionais.

1.2. As Causas/Formas da Exclusão Social

A causa da exclusão social parece residir em diversos factores que não sendo consensuais são por vezes contraditórios. Alguns defendem que a exclusão social é obtida através da auto-exclusão dos indivíduos da sociedade pelos seus próprios actos e pela sua negligência relativamente aos valores morais sendo por isso da sua inteira responsabilidade. Outros defendem que esta resulta de factores exteriores ao próprio indivíduo e que este não controla. Para outros ainda, a exclusão social deve-se à falta de trabalho, pois este mostra-se um meio privilegiado para estabelecer relacionamentos e conhecimentos que a evitam. Há quem, contudo, defenda que ter trabalho não é garantia suficiente de que não ocorra exclusão, uma vez que os trabalhadores podem ser *vítimas* de discriminação ao nível institucional (Pierson, 2009:5). Para Xiberras, a exclusão pode resultar de “dificuldades de assimilação, de inserção ou de integração”. O que conduziria a *excluídos da comunidade nacional*, como os estrangeiros,

*excluídos da solidariedade mecânica*⁹, por exemplo os imigrados, e *excluídos da solidariedade orgânica*¹⁰, como os marginais (Xiberras, 1993:27).

Apesar de não haver uma causa específica, existem factores que contribuem para o processo da exclusão social. A pobreza e os baixos rendimentos, a inacessibilidade ao mercado de trabalho, poucos ou inexistentes suportes e redes sociais, o efeito do local ou bairro e ainda a exclusão dos serviços, são os cinco factores apontados por alguns autores (Pantazis, Gordon e Levitas, 2006; Pierson, 2009).

Já Xiberras, indica o integralismo ou o terrorismo como processos de exclusão, que neste caso, excluem primeiramente quem os origina. Outros como o racismo, que pretendem excluir um grupo particular da população, podem originar respostas similares como os *motins raciais*. Por último, existem processos que originam a exclusão por consequências externas aos sujeitos, como o caso do desemprego. O início do processo de exclusão, porém, parece assentar na temática do conflito, em que os futuros excluídos serão progressivamente afastados por não corresponderem ao *modelo dos vencedores* (Xiberras, 1993:17). Iremos assim verificar quem são os excluídos, no subcapítulo seguinte.

1.3. Quem são os Excluídos?

A exclusão social abrange diversos grupos da sociedade. “O processo de exclusão parece, pois, arrastar por difusão diferentes categorias de população para a franja da exclusão” (Xiberras, 1993:16). Um indivíduo pode ser excluído num determinado momento da sua vida ou numa determinada situação para depois deixar de o ser. Além disso a exclusão atinge diversas pessoas de origens distintas, com crenças e religiões diversas, diferentes idades, culturas e sexos

⁹ A *solidariedade mecânica* e a *solidariedade orgânica* são aqui entendidas sob a perspectiva de Durkheim. Para este a *solidariedade mecânica* “descreve o laço social existente nas sociedades tradicionais”. Deste modo os sujeitos entendem-se porque experimentam os mesmos valores. Todos se assemelham e partilham das mesmas funções e representações (Xiberras, 1993:44-45). Assim um excluído da solidariedade mecânica é aquele que não se enquadra no sistema de normas estabelecido, apresenta algumas diferenças em relação a este (p.27).

¹⁰ Na *solidariedade orgânica* os sujeitos não se assemelham mas tem consciência que fazem parte de um todo. Este tipo de solidariedade, segundo Xiberras, “é específica das sociedades modernas”, pois nestas assiste-se a uma maior diferenciação das tarefas e das profissões (Xiberras, 1993:45). Deste modo, o excluído da solidariedade orgânica é aquele que não participa do modelo estabelecido (p.27).

(Taket, 2009:13). Podemos também, erroneamente, pensar que a exclusão social afecta apenas algumas minorias, no entanto, tal não corresponde à verdade. Se recorrermos à história mundial existem exemplos em que tal aconteceu com as maiorias. Durante o *apartheid*, na África do Sul, a minoria branca, de cerca de 20% da população, excluiu a maioria, do acesso à educação e política (Hills, Le Grand e Piachoud, 2002:17). Podemos ainda considerar, segundo Fischer (2008) que esta afecta apenas os mais pobres, porém, esta também pode ocorrer em casos onde não se verifica a pobreza (p. 1). No caso dos mais ricos a exclusão verifica-se quando estes frequentam escolas privadas, ou clínicas, ou ainda moram em condomínios aos quais a grande maioria das pessoas não tem acesso pois não possui os recursos financeiros necessários, estamos perante outra forma de exclusão (Hills, Le Grand e Piachoud, 2002:17). Esta última, uma exclusão que parte do próprio indivíduo que se exclui a si próprio, no sentido em que não se envolve nem interage, de igual forma, com os restantes elementos da sociedade. Daqui depreendem-se dois tipos de exclusão, uma *intrínseca* e outra *extrínseca* ao próprio indivíduo. Na primeira quem se exclui é o sujeito, fazendo-o de forma deliberada e consciente. Na segunda esta, surge por factores exteriores ao sujeito e este não a controla.

Em suma, podemos assim verificar que não existe uma definição consensual sobre o conceito de exclusão social. Tal como admite o *Commissariat General au Plan* (CGP) em França, segundo Hilary Silver, “has recognized how difficult it is to define the term and to synthesize existing theories”¹¹ (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995:59). Como esta também não atinge um grupo homogéneo de pessoas. A exclusão social, segundo estes autores, deve-se a diversos factores “The factors causing exclusion [...] are multiple, fluctuating, interacting and finally often cumulative”¹² (p. 59) e atinge de forma distinta os indivíduos. Podendo estes ser excluídos em diferentes níveis, contextos, momentos ou dimensões. Sendo excluídos sob “*formas de exclusão visíveis*” ou “apenas perceptíveis, porque não excluem nem materialmente, nem simbolicamente: os excluídos estão simplesmente ausentes ou invisíveis” (Xiberras, 1993:19). Assim,

¹¹ “Reconheceu como é difícil definir o termo e sintetizar teorias existentes.” (Traduzido pela autora)

¹² “Os factores que causam a exclusão [...] são múltiplos, flutuantes, interactivos e, finalmente, muitas vezes cumulativos.” (Traduzido pela autora)

o conceito de exclusão social “seems to be loaded with numerous economic, social, political and cultural connotations and dimensions”¹³ (Rodgers, Gore e Figueiredo, 1995:59). É, ainda, considerado em Canário (2005) um facto recente no que concerne ao seu uso frequente e indiscriminado que surge simultaneamente guarnecido de inúmeros significados (p. 35). Deste modo, importa agora analisar as diferentes teorias sobre a exclusão que surgiram ao longo da história da sociologia.

1.4. Breve Abordagem às Teorias da Exclusão

Sob a perspectiva sociológica o conjunto das teorias da exclusão pode ser perspectivado segundo três eixos que serão aqui abordados sucintamente. Pode ser visto sob a óptica das *teorias da sociologia clássica*, das *teorias da sociologia do desvio* ou das *teorias da sociologia contemporânea* (Xiberras, 1993:34-36).

As *teorias da sociologia clássica*, com a sua génese no século XIX, abordam a questão da exclusão como um resultado. Os autores focam o seu interesse nas interacções existentes entre os homens tentando demonstrar as interacções e enredos de ordem social.

Na sua obra Xiberras selecciona três autores destas teorias descrevendo as suas perspectivas. Assim, Émile Durkheim inquieta-se com as relações dos homens e o que lhes permite estabelecer relações de solidariedade, ou seja, com a forma do *laço social*. George Simmel apesar de ter os mesmos interesses tenta aprofundar um pouco a questão, ou seja, tenta perceber a interacção existente entre os homens, o *laço social* na sua globalidade e na sua estrutura microssocial. Já Max Weber foca-se no que une os homens às representações colectivas às quais se submetem e que representam os valores que lhes são comuns, ou seja, numa perspectiva vertical do *laço social*.

As *teorias da sociologia do desvio*, ao longo século XX, podem ser divididas em duas partes. A primeira, remete para a primeira metade do século XX, onde os sociólogos da Universidade de Chicago apresentam algumas

¹³ “Parece estar carregado de várias conotações e dimensões, económica, social, política e cultural.” (Traduzido pela autora)

hipóteses sobre a recomposição do *laço social*. Apresentam a teoria da *ecologia humana*, para a qual o *laço social* é visto sob o ponto de vista ecológico.

A segunda, na segunda metade do século XX, onde um conjunto de sociólogos, aprofunda os estudos sobre os *grupos de desvio*. Mostram, assim, que os excluídos compõem uma ordem social “*alternativa e invisível do exterior*” (Xiberras, 1993:36).

Para as *teorias da sociologia contemporânea*, a exclusão não pode ser resolvida sem uma mudança de paradigma. Xiberras (1993), na sua obra, destaca Mary Douglas pela sua perspectiva inovadora face a esta questão. Esta antropóloga propõe o conceito de *grupo latente* na tentativa de mostrar que o “ambiente cultural tende a minimizar e mesmo contrariar a formação de qualquer ordenamento social alternativo” (p. 37).

Após esta breve análise às teorias da exclusão, à emergência do conceito e sua evolução, bem como às suas definições, passaremos a analisar o conceito de inclusão.

2. A Inclusão, a sua Génese no Contexto Escolar

Após uma breve abordagem à exclusão, não podemos deixar de analisar o conceito de inclusão que de uma forma genérica se figura como seu antónimo. A inclusão remete ainda para os conceitos de inserção e integração (ACL, 2001:2062). Booth e Ainscow (2002) consideram a inclusão um conceito complexo, dizendo que: “As dimensões, secções, indicadores e questões oferecem, sobre ela, uma visão cada vez mais detalhada. Muitas pessoas consideram que a noção de inclusão se torna mais clara à medida que se envolvem com a utilização destes materiais.” (p.9). Também Luís de Miranda Correia (2003:15), o considera um conceito abrangente e controverso.

David Rodrigues (2006), distingue dois tipos de inclusão em função das suas dimensões: a *inclusão essencial* e a *inclusão eletiva*. Assim, a *inclusão essencial* é a dimensão que assegura, sem discriminação, a todos os cidadãos o acesso a bens e serviços. Segundo esta, ninguém pode ser discriminado do acesso à educação, saúde, emprego, cultura, entre outros, devido a uma condição pessoal.

A *inclusão eletiva* assegura que a pessoa se relacione e interage com os diferentes grupos sociais, em função dos seus interesses. Nesta dimensão, a pessoa pode escolher e recusar a inclusão que lhe for proporcionada (pp. 11-12).

Sob o ponto de vista histórico, a inclusão¹⁴ surge com movimentos anti-segregação, nomeadamente os movimentos feministas, anti-racistas, e movimentos para a inclusão de pessoas com deficiência. Só mais tarde esta passou para o âmbito escolar. A inclusão deixa de ser perspectivada unicamente como fruto de uma regulação social para passar a fazer parte de cada um, o respeito pelo outro e pelas suas diferenças passa a constituir a formação e educação individuais (Rodrigues, 2003:8).

É com o desenvolvimento e generalização da exclusão social que emergem políticas sociais que promovem a integração e participação numa perspectiva de combate à exclusão. Estas políticas surgem na medida em que a “inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994:11). Assim, os projectos de combate à exclusão aparecem em vários domínios sociais, nomeadamente no combate à pobreza, à infoexclusão, à exclusão escolar, à exclusão na justiça e na saúde (Rodrigues, 2006:9).

Em termos educativos, a inclusão surge muitas vezes associada às *Necessidades Educativas Especiais*¹⁵. Não podemos, por isso, negligenciar as crianças provenientes de outros países, culturas, raças ou credos, que de certa forma necessitam de um *serviço de educação especial*¹⁶. A inclusão no campo educativo traduz-se, assim, na integração na escola de todas as crianças da comunidade em que esta se insere pois “não é possível conceber uma escola inclusiva num ‘mar social’ de exclusão” (Rodrigues, 2003:9). Aliás a sua rápida difusão pelos programas educativos em todo o mundo, revela que os governos

¹⁴ Segundo Correia (2003) o conceito de inclusão sucede o conceito e o movimento de integração (p.21)

¹⁵ Abordaremos aqui o conceito de Necessidades Educativas Especiais segundo Correia. Para este “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2003:17-18). O autor define ainda *condições específicas* como condições físicas, tais como problemas motores e de saúde, ou emocionais como problemas comportamentais.

¹⁶ Os serviços de educação especial são perspectivados como o conjunto de serviços de apoio especializado. Estes tem por objectivo atender às necessidades específicas da criança, sendo elas do plano educacional, terapêutico, psicológico, social ou clínico. Contribuindo para prevenção redução ou supressão das problemáticas do aluno (Correia, 2003:18).

vêm na educação inclusiva uma prevenção da exclusão social (Rodrigues, 2006:12). Deste modo desenvolvem estratégias que visam alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades. Tal como podemos ver no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, em Portugal “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados”. Esta, porém, está dependente do esforço conjunto dos professores, do pessoal escolar, dos alunos, dos pais e voluntários (UNESCO, 1994:11), ou seja, de toda a comunidade educativa.

Assim podemos dizer que:

A inclusão envolve mudança. Trata-se de um *processo* contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido. Mas a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento. (Booth e Ainscow, 2002:9)

No contexto educativo português, a inclusão escolar reporta-se para a capacidade da escola “acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” (Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro). Esta inclusão, contudo, não se afigura uma tarefa fácil, sendo necessária uma reestruturação quer a nível dos profissionais e familiares quer a nível organizacional (físico e pedagógico) (Correia, 2003:19).

Para transformar a escola numa escola inclusiva, é necessário dar resposta às necessidades educativas dos seus alunos. É preciso, para tal, criar propostas didáticas que estimulem a incentivem a participação de todos. “De essa forma, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación”¹⁷ (Reis, Boavida e Bento, 2009:168).

Assim a inclusão em educação, segundo Booth e Ainscow (2002:10), implica:

¹⁷ “Deste modo, a educação inclusiva opõe-se a qualquer forma de segregação e a qualquer argumento que justifique a separação no exercício dos direitos à educação.” (Traduzido pela autora)

- Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal.
- Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondem à diversidade dos alunos da localidade.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo ‘necessidades educativas especiais’.
- Utilizar as estratégias adoptadas para ultrapassar as barreiras ao acesso e à participação com que alguns alunos se deparam, de modo a que estas venham a beneficiar duma forma mais geral, todos os alunos.
- Olhar para as diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem, em vez de as considerar como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência.
- Desenvolver as escolas considerando os seus profissionais, bem como os alunos.
- Sublinhar o papel das escolas na construção das comunidades e no desenvolvimento dos valores, bem como no aumento do sucesso da aprendizagem.
- Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade.

Incluir significa transformar as escolas em lugares acolhedores e simultaneamente estimulantes para todos. O princípio fundamental da escola inclusiva consiste, assim, na possibilidade de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas, deste modo, devem ser capazes de reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando estratégias e currículos aos alunos, proporcionando uma educação adequada a todos. A inclusão traduz-se também na cooperação com a comunidade e organismos pertencentes a esta, desenvolvendo oportunidades educativas e criando condições sociais. (UNESCO, 1994; Booth e Ainscow, 2002)

Uma escola inclusiva, segundo o *Working forum on Inclusive Schools* (Fuchs e Fuchs, 1994:8-9), deve englobar um conjunto de características: “a sense of community, leadership, high standards, collaboration and cooperation, changing roles and responsibilities, array of services, partnership with parents, flexible learning environments, strategies based on research, new forms of

accountability, access, continuing professional development”¹⁸ (Correia, 2003:30).

No nosso estudo focaremos a nossa atenção ao sentido de comunidade e de colaboração e cooperação. Uma escola inclusiva parece desenvolver uma dinâmica colaborativa entre todos os envolvidos permitindo uma aprendizagem crescente e mutua onde todos aprendem com todos. Desenvolve-se, assim, uma comunidade coesa que respeita e aceita a diversidade e diferença. Tal como diz Correia (2003), o aluno é valorizado na sua individualidade (pp. 30-31). A diversidade é valorizada e vista como uma oportunidade de aprendizagem. A criança sente-se valorizada e respeitada no seu trabalho (Fuchs e Fuchs, 1994:8).

Na perspectiva da escola inclusiva a aprendizagem faz-se num ambiente de entreajuda que permite aos professores e alunos encontrarem estratégias adequadas para o desenvolvimento individual de cada um dando resposta às suas necessidades. Sob esta filosofia, os professores, pais, e restantes agentes educativos tem um papel mais activo nos processos de aprendizagem dos alunos. Incentivando-se à participação conjunta de todos os agentes educativos na resolução de todas as questões e problemas que possam surgir (Correia, 2003:33-34). A escola inclusiva encoraja os alunos e actores a apoiarem-se mutuamente usando todos os recursos e serviços da comunidade necessários para atender às necessidades individuais de cada um (Fuchs e Fuchs, 1994:25). Encoraja-se, deste modo, a construção de equipas de colaboração, a participação das famílias nas equipas, e a colaboração da comunidade (Correia, 2003:34).

2.1. A Transição da Exclusão Social para a Exclusão Escolar

A exclusão começou por ser um fenómeno de natureza social, no entanto, a escola tem-se mostrado mais sensível a este fenómeno, e acabou por importá-lo para o campo educativo. Assim, de um fenómeno exterior à escola, como o é a exclusão social, passamos para um interior a esta, a exclusão escolar (Canário,

¹⁸ “Um sentido de comunidade e responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papeis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total” (Correia, 2003:30).

2004:50). Para melhor compreendermos esta relação entre o mundo escolar e o mundo do trabalho, começaremos por abordar a evolução e definição do conceito de exclusão escolar. Em seguida, analisaremos de forma breve os alunos que vivenciam a exclusão escolar. Posteriormente, procuraremos estabelecer a relação existente entre a exclusão social e a exclusão escolar. Para no final analisar os processos produzidos ou reproduzidos na e pela escola que estão na origem da exclusão escolar.

2.2. Definições e Evolução

Apesar de surgir em diversos discursos e trabalhos de carácter educativo e científico, o conceito de exclusão escolar não está claramente definido. A exclusão, no contexto educativo, surge associada ao insucesso e abandono escolares. É também vista como o oposto da inclusão, manifestando-se pelo abandono escolar precoce o que condicionará o futuro profissional e social destes alunos (Rodrigues, 2003:120). A sua utilização, deste modo, aproxima-se do que Alves e Canário (2004) designam de *topoi*. Estes “são banalidades que, ao serem universalmente aceites, se transformam em verdades que não precisam de ser questionadas” (p. 989). Assim, apenas conseguimos vislumbrar o seu pequeno percurso histórico.

A exclusão escolar começou por ser utilizada para se referir àqueles que não tinham acesso ao sistema de ensino. Mais tarde, no início do século XX, foi utilizada para se referir à impossibilidade de permanência no sistema de ensino. “Actualmente, dizem respeito aos processos de segregação/diferenciação internos ao sistema escolar, ou seja, os processos vividos por alunos que estão dentro da escola, mas que muitas vezes se vêem excluídos do ensino-aprendizagem na sala de aula” (Gomes e Mortimer, 2008:238).

Booth e Ainscow (2002:10), defendem que para reduzir a exclusão é necessário desenvolver a inclusão. A exclusão escolar resulta de pressões, temporárias ou permanentes, que condicionam a participação. Podem ser o resultado de complicações de relacionamentos ou das matérias ensinadas ou ainda de os alunos se sentirem desvalorizados.

2.3. A Exclusão Escolar, a quem “*Atinge*”?

Tal como a exclusão social, a exclusão escolar não atinge apenas os socialmente mais desfavorecidos, pode atingir todas as classes sociais. Encontramos estudos que mostram que alunos socialmente mais desfavorecidos revelam melhores desempenhos do que os restantes colegas, e alunos provenientes de classes médias ou altas cujas classificações académicas são baixas ou muito baixas e que acabam por traduzir-se em casos de exclusão (Gomes e Mortimer, 2008:259). Assim, ao falar de exclusão escolar temos que considerar o aluno na sua essência, na sua individualidade, no que o torna único.

A exclusão escolar, segundo João Barroso, pode figurar sob vários aspectos, pode referir-se aos alunos que não são admitidos, aos alunos que abandonam ou que são abandonados ou ainda aos alunos “que não são reconhecidos pelo sistema (porque não tem ‘sucesso’ ou são ‘especiais’)” (Rodrigues, 2003:26).

Para François Dubet (2003) a exclusão escolar levanta três questões. Desta forma, o primeiro problema que se coloca é o de saber “qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão” (p. 30). O segundo problema prende-se com os mecanismos escolares que conduzem à segregação escolar e posteriormente à exclusão. A última questão remete para a natureza das experiências escolares, dos professores e alunos, como consequência das mudanças estruturais (p. 30).

2.4. Exclusão Social e Exclusão Escolar, Relações e Ligações

O fenómeno da exclusão social foi importado para a escola transformando-se, desta forma no fenómeno de exclusão escolar. Assiste-se, assim, a uma maior sensibilização da escola face a problemas sociais que têm a sua origem no mundo do trabalho (Alves e Canário, 2004:1005). A exclusão social é, deste modo, vista como resultado da precariedade laboral e do desemprego que atinge maioritariamente os jovens, as mulheres e os menos qualificados (Canário, 2004:50). Relativamente aos mais jovens e ao seu acesso

ao mercado de trabalho, a questão que se coloca é a da relação da escola na sua formação e consequente integração no mesmo. Assim, muitos têm defendido que a oferta formativa da escola está desadequada da realidade o que contribui para a precariedade e desemprego que afecta os mais jovens, conduzindo-os a situações de exclusão social (Dubet, 2003:31). Contudo, mesmo quando a educação e formação respondem às necessidades do mercado tal não se traduz numa diminuição do desemprego e consequente diminuição da exclusão social. Na realidade, assiste-se a um aumento de diplomados associado ao aumento da falta de emprego, o que conduz a uma desvalorização dos diplomas. Os diplomas escolares são, desta forma, cada vez mais *imprescindíveis* e simultaneamente menos *rentáveis*. Nesta perspectiva, verifica-se que um trabalhador qualificado possui vantagens que se desvanecem quando o mercado de trabalho está saturado (Canário, 2004:54). A exclusão escolar confunde-se, deste modo, com o insucesso e abandono escolares que posteriormente conduzem à exclusão social. Assim, “a exclusão define-se pelo não acesso à escola, a aprendizagens com sucesso e, consequentemente, a um emprego num futuro mais ou menos próximo” (Alves e Canário, 2004:993). Tal, porém, não corresponde à realidade e “a exclusão social dos jovens não advém só das relações de reprodução” (Dubet, 2003:31).

Outros defendem que a escola nada tem a ver com a exclusão social, e que esta vem de fora da escola. “A exclusão social dos jovens decorreria apenas das relações de produção” (Dubet, 2003:31). A exclusão é vista como um produto de fenómenos sociais recentes que ocorrem nas sociedades actuais. Não é exclusiva da educação e surge associada a questões económicas ou políticas (Alves e Canário, 2004:993).

2.5. Processos de Exclusão Escolar

Com o alargamento da escola a todos assistiu-se também a uma abertura à heterogeneidade dos públicos e ao alongamento dos percursos escolares. Assistiu-se, ainda ao emergir de várias formas de segregação reproduzidas na e pela escola, bem como à emergência de problemas sociais que até então lhe eram exteriores. Com vista à resolução destes problemas, a escola, segundo Canário (2005),

recriou “novas formas de homogeneidade” (p. 42) que conduziram a diferentes processos de diferenciação. Um destes processos assenta na selecção dos percursos escolares com base no desempenho dos alunos, em detrimento da sua vontade ou vocação. Assiste-se à orientação dos alunos que revelam maiores dificuldades para percursos menos valorizados, condicionando em grande medida o seu retorno a um percurso normal (Canário, 2005; Dubet, 2003). Outro processo evidenciado pela escola assenta na constituição das turmas. Os alunos que revelam maiores dificuldades são agrupados nas mesmas turmas criando os chamados “*grupos de nível*” (Canário, 2005:42). Mais uma vez a escola reforça “as desigualdades sociais e escolares” (Dubet, 2003:36). O tratamento dos alunos por igual e sem olhar à sua origem ou diferenças, conduz a outro processo de exclusão. Não podemos ainda esquecer a lógica organizacional do sistema de ensino que foi criado para ensinar um “*aluno médio*” (Canário, 2005:42). Existem ainda processos que assentam na tomada de decisões e em que estas beneficiam sempre os alunos mais favorecidos que são considerados melhores à partida devido ao suporte familiar.

Segundo João Barroso, a escola exclui através de quatro processos distintos. Assim a escola exclui porque: “*não deixa entrar os que estão fora*”, “*põe fora os que estão dentro*”, *inclui* e por último porque “*a inclusão deixou de fazer sentido*” (Rodrigues, 2003:27). O primeiro processo está relacionado com a origem social dos alunos e a sua influência nos seus percursos académicos, bem como com a oferta educativa em função de diversos factores e ausência dos apoios necessários. O segundo está relacionado com o insucesso e abandono escolares. No processo da exclusão por inclusão a ênfase está no desfasamento entre a oferta e a procura que se traduz pela imposição de modelos organizacionais e culturais uniformes. O último processo, em que a escola exclui porque a inclusão já não faz sentido, remete para o sentido de utilidade escolar sob a óptica dos alunos. Segundo esta perspectiva os alunos não encontram qualquer utilidade na escola, nem como instituição de partilha de saber, nem a nível social ou de vida (p. 27).

Concluindo, os alunos mais favorecidos em termos económicos, sociais e culturais, que possuem maiores recursos para atingirem o sucesso são também os

mais beneficiados. Os alunos com estes recursos e *background* têm, à partida, melhores condições para atingirem os objectivos traçados pela escola, pois possuem a linguagem e culturas praticadas por esta. Alguns, contudo, não o fazem ou porque não reconhecem a utilidade da escola ou porque não o querem. Sob esta perspectiva a escola reproduz as desigualdades sociais. Existem, porém, alguns alunos provenientes de famílias com escassos recursos económicos ou provenientes de outros países, culturas, raças, credos, que tem demonstrado ser capazes de atingir o sucesso. Apesar de possuírem uma linguagem que não é praticada na escola estes apreendem a cultura escolar reproduzindo os seus valores e alcançando os objectivos traçados.

3. Breve Síntese

Verifica-se que o termo exclusão é demasiado ambíguo, contudo, foi transposto para o contexto educativo sem se esclarecer a nível académico a sua definição. Várias são também as causas sugeridas para a exclusão, podendo estas ser intrínsecas ou extrínsecas ao próprio indivíduo, ou seja, um indivíduo pode excluir-se de um grupo se o entender, não socializando com este, ou pode ser excluído pelo grupo, não controlando tal facto. Existem, porém, factores que podem condicionar a exclusão, como por exemplo a falta de trabalho, os baixos rendimentos, as origens sociais ou étnicas, entre outras. A exclusão pode, ainda, atingir a maioria dos indivíduos ou apenas pequenas minorias, pode ser de carácter religioso, étnico, sexual, económico, etc. Verificamos, ainda, que existem diversas teorias sobre a exclusão, destacamos neste trabalho as *teorias da sociologia clássica*, as *teorias da sociologia do desvio* e as *teorias da sociologia contemporânea* (Xiberras, 1993:34-36). No pólo oposto da exclusão surge a inclusão, pretendendo-se integrar o indivíduo na sociedade e na escola. A inclusão pode ser vista sob dois prismas, por um lado todos devem ter direito ao acesso a serviços e bens sendo esta uma *inclusão essencial*, por outro o indivíduo pode escolher se quer fazer parte de determinado grupo incluindo-se neste, aqui estamos perante a *inclusão electiva*. No contexto escolar a inclusão será mais fácil se a escola trabalhar em conjunto com a família e com a comunidade.

Estabelecendo laços de cooperação e trabalhando para a integração plena da criança. A escola só será verdadeiramente inclusiva se conseguir atender às individualidades e particularidades de cada um e tal só é possível pelo trabalho conjunto do pessoal docente e não docente das escolas, das famílias e da comunidade em geral. Em oposição à inclusão escolar temos a exclusão escolar que também não atinge a todos por igual. A exclusão escolar começou por excluir os que não tinham possibilidades económicas para frequentar a escola, mais tarde com a massificação do ensino a exclusão escolar ganhou novos contornos. A exclusão passa a reflectir-se pelo insucesso e abandono escolares. No caso da exclusão escolar, a escola tem a sua cota parte de responsabilidade pois reproduz formas de segregação dentro da sua organização. Verifica-se a constituição de turmas com alunos repetentes, ou turmas com alunos em demasia o que pode contribuir para a exclusão escolar. Esta pode ocorrer dentro da própria escola, ou seja, o indivíduo pode frequentar o estabelecimento de ensino e sentir-se excluído por esta. Por outro lado, a linguagem escolar é também uma linguagem distante de determinadas culturas e estratos sociais, dificultando a compreensão dos alunos e conduzindo a resultados académicos inferiores. Os currículos a organização escolar a constituição das turmas, entre outros, são também alguns dos factores que condicionam os resultados académicos e sobre os quais nos debruçaremos mais à frente. Tal não significa, contudo, que alguns alunos provenientes de meios mais desfavorecidos ou com uma cultura diferente da praticada pela escola não sejam capazes de atingir o sucesso escolar. A questão do sucesso e insucesso escolares serão aprofundados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – O (In)Sucesso e a Escola

CAPÍTULO II – O (In)Sucesso e a Escola

A constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II (TEIP II) “assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Despacho normativo n.º55/2008). Neste capítulo, deste modo, iremos abordar a questão do sucesso/insucesso escolar, procurando perceber quais as suas causas e abordando as teorias existentes sobre a mesma temática. Por fim, iremos analisar a relação do sucesso educativo com a escola.

1. O (In)Sucesso Escolar

Passaremos aqui a analisar algumas definições sobre sucesso/insucesso escolar, procurando esclarecer os conceitos. Iremos, deste modo, abordar alguns autores e as suas visões acerca dos mesmos.

Para Corte Real (2004), o sucesso escolar é entendido como uma conquista histórica das crianças não descurando o facto de muitas experienciarem “momentos de insucesso, de desânimo e até de abandono precoce da escola”(p. 3).

O insucesso escolar pode ser utilizado tanto para designar os alunos que abandonam a escola antes de concluírem o ensino obrigatório como aqueles que reprovam ou repetem determinado nível de ensino (Moura, 2009; Roazzi e Almeida, 1988). É também utilizado para designar os alunos que no final da escolaridade obrigatória não obtiveram a certificação necessária para integrarem a sociedade e se tornarem cidadãos autónomos e responsáveis. Tal como podemos ver em Carbonell (2006):

En general, el término ‘fracaso escolar’ se aplica habitualmente al alumnado que al finalizar la escolarización obligatoria no ha logrado una formación básica, traducida en la obtención o no de la acreditación pertinente, que le

permita integrarse de forma autónoma en la sociedad y ser reconocidos como ciudadanos responsables.¹⁹ (p. 8)

Xiberras (1993) define o insucesso escolar como “uma ruptura que rejeita para fora da escola, principal lugar de socialização” (p. 32).

Mas o insucesso escolar também pode ser entendido como uma situação que reúne determinadas componentes: “Podemos definir el fracaso escolar como una situación que reúne componentes tanto estrictamente personales, como de cariz contextual y estructural”²⁰ (Carbonell, 2006:15).

Resumindo o insucesso escolar é também um conceito controverso podendo designar os que reprovam, os que abandonam a escola precocemente ou ainda os que apesar de completarem a escolaridade obrigatória não obtiveram qualificações suficientes para ingressarem na vida activa. Pode ainda ser utilizado para designar alguns momentos particulares, podendo uma criança passar por um período de insucesso escolar, sem que tal condicione a sua progressão. O insucesso escolar pode dever-se a factores pessoais, estruturais ou de contexto, podendo conduzir, ainda, à exclusão.

Tal como refere Xiberras (1993) apesar do insucesso escolar nem sempre conduzir à rejeição social, a verdade é que a maioria dos excluídos começou por sê-lo pela escola. Acrescenta, ainda que “a acumulação de insucessos, ou a acumulação de deficiências, torna-se, contrariamente, uma causa certa de exclusão social” (p. 31). A escola acaba por acentuar e manter as desigualdades sociais existentes (Canário, 2005:37). Além disso, sempre que se verifica uma ausência de normalidade, como no caso dos maus resultados académicos, estes conduzem a uma primeira forma de exclusão as “*classes especiais*” (Xiberras, 1993:29). Também não podemos descurar o facto de que a génese dos sistemas escolares não assenta na promoção da igualdade social, aliás a escola começou por ser elitista. Só mais tarde, com a massificação do ensino (entre 1945 e 1975) é que

¹⁹ “Em geral, o termo “insucesso escolar” aplica-se habitualmente ao aluno que ao finalizar a escolaridade obrigatória não atingiu a formação básica, traduzida ou não na obtenção ou acreditação pertinentes, que lhe permita integrar-se de forma autónoma na sociedade e ser reconhecidos como cidadãos responsáveis.” (Traduzido pela autora)

²⁰ “Podemos definir o insucesso escolar como uma situação que reúne componentes tanto estritamente pessoais, como de cariz contextual e estrutural.” (Traduzido pela autora)

esta se apresentou como “eventual instrumento corrector de desigualdades sociais, mas essa ilusão não foi duradoura” (Canário, 2005:37).

Inerente ao insucesso, segundo Benavente (1990), surgem diversos termos tendo em consideração a perspectiva disciplinar ou a questão em estudo. Assim, encontramos termos como: “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar” (p. 721).

Em síntese, através do insucesso escolar, podem-se agravar as desigualdades sociais, transformando-se a escola num repressor das mesmas. Por outro lado o insucesso visto pelo abandono ou repetência pode ser entendido como um desperdício. Existindo uma amálgama de conceitos associados ao sucesso/insucesso escolar. Passaremos, então, no subcapítulo seguinte a analisar algumas das possíveis causas do insucesso escolar.

2. Causas do Insucesso Escolar

Após a massificação da escola através das políticas educativas que a tornaram acessível a todos e obrigatória, assiste-se simultaneamente a um aumento dos casos de insucesso escolar e retenções. Muitas têm sido as causas apontadas das quais enunciaremos as mais pertinentes. Assim, uma das mais importantes prende-se com a proveniência familiar dos alunos. Segundo esta perspectiva, o problema do insucesso é individual e não institucional. Vários estudos posteriores, todavia, viriam a desacreditar esta teoria levantando a questão da eficácia das instituições educativas. Apesar da obrigatoriedade do ensino, com o acesso de todos à escola, que se traduz na igualdade de oportunidades para todos os estratos sociais, esta não foi capaz de garantir a qualidade do ensino para cada um traduzindo-se na igualdade de aproveitamento.

Deste modo, embora a educação se tenha assumido como um direito de todos os cidadãos, não fez mais do que expandir quantitativamente o insucesso escolar, na medida em que o progressivo aumento do número de alunos, nos diferentes graus de ensino, não foi acompanhado de estruturas de funcionamento, capazes de garantirem a qualidade de ensino a cada um,

requisito da sociedade industrial contemporânea, competitiva e movida pela dimensão sócio-económica. (Mendonça, 2007:398)

Outro vector apontado como causador de insucesso educativo prende-se com a diferença entre os valores transmitidos pela escola e os inerentes aos alunos e ao seu meio de proveniência, traduzindo-se esta pelo *handicap cultural*²¹. A escola, deste modo e ao querer tratar todos como iguais, esquecendo a cultura, linguagem, proveniência, valores dos alunos, está a impor os seus valores, contribuindo para a distância entre o aluno e a cultura escolar.

Alice Mendonça (2007) questiona ainda se os possíveis responsáveis pelo insucesso escolar serão os factores característicos das estruturas escolares. Como os conteúdos curriculares, os ritmos de aprendizagem, a avaliação e ainda as expectativas dos professores (p. 398).

Outras causas apontadas, geralmente pelos professores, são “a falta de bases, de motivação, de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais” (Roazzi e Almeida, 1988:54).

Sob a perspectiva dos pais, os professores têm a sua *culpa* nomeadamente através das “faltas, desmotivação, insuficiente formação” (Roazzi e Almeida, 1988:54).

Para Leite (s.d.), o sucesso escolar depende de factores como “a organização da escola e do currículo escolar, o clima vivenciado, os modos de trabalho pedagógico que são adoptados, a perseverança dos alunos, o apoio das famílias” (p.38).

Concluindo, o insucesso escolar pode resultar de “disfuncionamentos ao nível do aluno, da família, dos programas, ou do professor” (Roazzi e Almeida, 1988:53). Os factores do insucesso podem, desta forma, ser agrupados em três grupos: os associados directamente ao aluno, os relacionados com o seu contexto social e familiar e finalmente os relacionados com o ritmo e estrutura do sistema de ensino (Carbonell, 2006:16).

Mas se o insucesso escolar for visto na perspectiva do abandono escolar precoce, importa aqui analisar quais os factores que o provocam. Segundo Pereira (2007), este deve-se nomeadamente a: “conteúdos programáticos desadequados”,

²¹ A teoria do *handicap cultural* será explicitada mais à frente.

“ausência de programas que desenvolvam competências pessoais e sociais”, “falta de articulação entre os diferentes ciclos de estudos”, “inexistência de diversificação nas ofertas educativa e formativa”, “baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos alunos em risco de abandono”, “reduzida ligação à família e ao meio”, “falta de motivação e preparação dos professores para um trabalho personalizado com os alunos” e “escolas consideradas ‘de passagem’, caracterizadas por um corpo docente instável, inexperiente e pouco qualificado” (p. 18).

Apesar de se reconhecer que a escola não pode mudar a criança, nos seus antecedentes e características neurológicas, nem o meio sócio-económico e familiar desta, verifica-se que a nível dos professores a situação é diferente. No que se refere à formação e preparação científica e pedagógica dos professores, estas podem produzir efeitos nos processos educativos. Estes, apesar das suas limitações programáticas podem sempre, em algum momento do processo educativo, adaptar os conteúdos às características dos alunos (Roazzi e Almeida, 1988:54). Sendo esta uma das causas de insucesso educativo cuja resolução se afigura mais fácil.

De um modo geral, o insucesso escolar não se restringe ao aluno e à suas capacidades. Ele pode dever-se a inúmeros factores que lhe são alheios e para os quais pode ou não encontra-se uma solução. O insucesso pode ser provocado por factores escolares, institucionais, organizacionais ou logísticos. Pode estar relacionado com o meio de proveniência do discente ou com o seu ambiente familiar. A escola pode contribuir para atenuar alguns destes factores ou agravá-los. Pode, ainda, contribuir para atenuar as desigualdades sociais existentes ou agravá-las, o que poderá conduzir a situações de exclusão social.

3. Abordagem Teórica aos Sucesso e Insucesso Escolares

Os conceitos de sucesso e insucesso escolar têm sido submetidos a diversas interpretações ao longo da história. Muitas foram as correntes que contribuíram para o seu esclarecimento, desde a psicologia, da sociologia à socioantropologia. A psicologia procurava justificar o sucesso através da teoria

dos dons, ou dos *dotes*. A sociologia fê-lo através das teorias do *handicap* socioeconómico e do *handicap* sociocultural. A socioantropologia procura analisar a exclusão escolar sob a teoria socioinstitucional (Rodrigues, 2003; Benavente, 1990).

A teoria dos dons ou dos *dotes*, vigente desde o final da segunda guerra mundial até à década de 60, baseava-se em explicações psicológicas individuais. O sucesso ou insucesso do aluno traduz-se pelas suas capacidades, pela sua inteligência, ou seja, pelos seus *dotes* naturais (Benavente, 1990: 716).

No final dos anos 60 e início dos anos 70, surge a teoria do *handicap* sociocultural. Esta imerge quando se verificou que os resultados escolares não dependiam apenas de factores psicológicos, mas também da origem social dos alunos. Com origem na sociologia, esta teoria justificava o sucesso/insucesso dos alunos pela sua proveniência social, pela cultura que estes possuem à entrada na escola. Esta teoria pôs em evidência o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, tal como afirma Benavente: “O papel «reprodutor» da escola foi posto em evidência no quadro desta teoria, que sublinhou o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, que legitimam, por sua vez, as desigualdades sociais.” (Benavente, 1990:716)

Foi, contudo, através da teoria do *handicap* sociocultural que se desenvolveram actividades de discriminação positiva para crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos. É, também, graças a esta teoria que surgem “*correntes de educação compensatória*” (Benavente, 1990:716).

A partir dos anos 70, assiste-se ao imergir da teoria socioinstitucional. Verifica-se que os mecanismos de produção do insucesso escolar vão além das relações da escola com o meio. Estes passam pela própria escola, pelo seu funcionamento e pelas suas práticas. Esta teoria enfatiza a necessidade da diferenciação pedagógica e evidencia a acção da escola na produção do insucesso (Benavente, 1990:717), tenta perceber qual é o papel da escola no sucesso educativo (Rodrigues, 2003:66). Segundo a teoria socioinstitucional, o insucesso é o produto das relações entre “as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas” (Benavente, 1990:717). Procuram-se, deste modo, formas que facilitem

a aprendizagem de todos os alunos através da transformação das estruturas, conteúdos e práticas escolares.

Surgem, ainda, outras explicações teóricas que pretendem explicar o insucesso escolar. Assim, segundo Moura (2009), existem as perspectivas macrosociológicas e as perspectivas funcionalistas individualistas.

Segundo as perspectivas macrosociológicas o insucesso escolar está relacionado com a origem social dos alunos e resulta por isso das desigualdades socioculturais e económicas.

Para a perspectiva funcionalista individualista, o insucesso escolar prende-se “com as decisões individuais e/ou familiares em relação aos custos e benefícios da educação” (Moura, 2009:70).

Verifica-se, assim, uma amálgama de teorias, remetendo umas para as capacidades individuais dos alunos, outras para o seu contexto familiar e social. São utilizadas para explicar ou justificar o insucesso escolar dos alunos, pelos professores, pelas famílias ou pelas escolas. A sua compreensão permite porém, há escola e aos agentes envolvidos na educação, a procura de soluções e a prevenção das situações de insucesso. Podendo delinear estratégias e trabalhar em conjunto para a superação das dificuldades/desigualdades que conduzem a esta realidade.

4. Sucesso Educativo e a Escola

Será a escola um dos factores que contribui para o sucesso/insucesso dos alunos? Segundo a obra *O Insucesso Escolar em Questão*, de 1987, as estruturas internas da escola também poderiam ser um factor que contribuiria para o insucesso dos alunos. Dez anos depois, Alice Mendonça refere que apesar de a taxa de escolarização ser elevada tal não significa que a escola tenha conseguido promover o sucesso educativo. Muitos foram os estudos que imputaram ao aluno, à família ou à sua origem as causas do insucesso deste, desculpabilizando a instituição de ensino. Verifica-se, contudo, que as instituições educativas teriam também a sua cota parte de responsabilidade (Mendonça, 2007: 397-398).

Apesar de alargar a gratuitidade e obrigatoriedade do ensino a todos, a escola não foi capaz de desenvolver estruturas capazes de garantir a qualidade do ensino, promovendo o sucesso educativo.

Deste modo, embora a educação se tenha assumido como um direito de todos os cidadãos, não fez mais do que expandir quantitativamente o insucesso escolar, na medida em que o progressivo aumento do número de alunos, nos diferentes graus de ensino, não foi acompanhado de estruturas de funcionamento, capazes de garantirem a qualidade de ensino, a cada um, requisito da sociedade industrial contemporânea, competitiva e movida pela dimensão sócio-económica. (Mendonça, 2007: 398).

Ao mesmo tempo não foi capaz de atender às condições culturais de cada um, às suas diferenças impondo um tratamento igualitário para todas a vários níveis, nomeadamente: da linguagem, da avaliação, de objectivos, de conteúdos e de valores. O que nos conduz à ideia de que as estruturas escolares também poderão condicionar o sucesso escolar dos alunos. Sendo os conteúdos curriculares, os ritmos de aprendizagem, a avaliação e as expectativas dos professores factores determinantes nessa condicionante. Tal como refere Sil (2004) “o decisivo não é que a escola se organize para que o professor ensine, mas para que o aluno aprenda” (p. 37). A escola deverá, deste modo, ser capaz de desenvolver mecanismos que respondam às necessidades individuais e contribuam para o sucesso das crianças. “A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão.” (UNESCO, 1994:21).

Ao longo dos anos tem-se verificado que o insucesso escolar não atinge a todos por igual (Área de Análise Social e Organizacional da Educação [AASOE], 1987; Sil, 2004; Mendonça, 2007). Sendo os mais desfavorecidos, de classes sociais mais baixas, os provenientes de meios sócio-económicos mais degradados, os mais atingidos. Factor que tem servido de base a inúmeros programas e políticas educativas, tanto em Portugal como noutros países. Estas medidas serão mais aprofundadas no capítulo seguinte.

5. Breve Síntese

O insucesso escolar pode ser utilizado com diversas conotações. Para designar os alunos que no final do ano não atingiram os objectivos pretendidos, ou os alunos que abandonam a escola ou ainda aqueles que no final da escolaridade obrigatória não alcançaram a formação suficiente para integrarem o mercado de trabalho e ingressarem na vida activa. Com a massificação do ensino assistiu-se também ao aumento dos níveis de insucesso por parte dos alunos. Estes dever-se-iam a vários factores internos ou externos à própria escola. Podem resultar de condicionalismos ao nível do aluno, da família dos programas ou do professor. A escola tem uma linguagem e cultura próprias, impõe um determinado ritmo e currículo a todos, o que pode condicionar o sucesso educativo. O aluno pode também não desenvolver um interesse pelas actividades desenvolvidas pela escola, condicionando, desta forma, o seu sucesso.

Ao longo dos anos várias foram as teorias desenvolvidas para tentar explicar o insucesso escolar. Assiste-se, assim, ao surgimento, num primeiro momento da teoria dos dons, seguindo-se a teoria do *handicap* socioeconómico e do *handicap* sociocultural, posteriormente surge a teoria socioinstitucional e mais tarde as teorias macrossociológicas e as funcionalistas individualistas. Mas a estrutura escolar também condiciona o sucesso educativo, a escola não foi capaz de promover uma efectiva igualdade de oportunidades. Verifica-se que existem condicionalismos como as avaliações, o ritmo, os programas, a linguagem escolar e as expectativas dos professores. Os meios de proveniência dos alunos também parecem ser um factor determinante no sucesso educativo. Assistindo-se a taxas de insucesso mais elevadas nos meios mais desfavorecidos. Sendo esta uma realidade global para a qual alguns países tentaram dar resposta através de políticas de combate ao insucesso escolar. Seguindo países como os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha, a França e o Brasil, Portugal procurou também responder a esta realidade através de inúmeros programas e políticas que iremos abordar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – A Comunidade e a Escola

CAPÍTULO III – A Comunidade e a Escola

Em termos legislativos, no programa que implementa os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II (TEIP II), a escola é uma “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (Despacho normativo n.º 55/2008). Pretendemos neste capítulo compreender qual foi a evolução da legislação portuguesa até à implementação dos TEIP, bem como qual foi a evolução nacional e internacional em termos de programas de promoção do sucesso educativo que culminaram na sua implementação. Em seguida, procuraremos analisar os TEIP I e os TEIP II no nosso país. Posteriormente abordaremos o envolvimento da escola com a comunidade, esclarecendo os seus conceitos e alguns contributos. Por fim será abordada a questão das parcerias a legislação as suas vantagens e inconvenientes.

1. Evolução da Legislação Educativa Portuguesa

A escolaridade gratuita para todos os cidadãos em Portugal surge em 1826 com a Carta Constitucional, é instituído o direito à frequência da Instrução Primária para todos os cidadãos portugueses (Carta Constitucional de 1826, artigo 145º). Nesta altura são elaborados os primeiros currículos que se centravam na “aquisição de competências de ler, escrever e contar” (Mendonça, s.d.:7). Em 1835 através do Decreto 7 de Setembro determinou-se que o ensino primário devia ser gratuito para todos os cidadãos. O mesmo decreto responsabiliza os pais e a família pelo cumprimento da frequência escolar das crianças a partir dos 7 anos de idade e as entidades locais como as paróquias e as câmaras de fazer cumprir esses mesmo dever (Decreto de 7 de Setembro de 1835). Portugal torna-se assim no “quarto país do mundo a consagrar em lei o princípio da escolaridade obrigatória” (Teodoro e Graça, 2008:75).

É em 1844, com o Decreto de 20 de Setembro, que surgem os conceitos de sucesso e insucesso aliados ao ensino. O artigo 26º sugere a recompensa monetária “aos professores que propusessem a exame alunos devidamente preparados”. A passagem dos alunos figurava, assim, como um complemento

salarial para os professores. Por outro lado, a passagem ou não nos exames atribuía uma responsabilização aos professores pelo sucesso educativo dos alunos (Mendonça, s.d.:8).

Apesar de precoce em termos legislativos a realidade escolar não acompanhou este avanço do país em relação aos restantes países europeus e verificava-se que muitas crianças em idade escolar continuavam sem frequentar a instrução primária (Teodoro e Graça, 2008:75). Assim, D. António da Costa determinou, com o Decreto do Governo de 28 de Setembro de 1844, que a frequência do 1.º Grau do ensino primário, com a duração de três anos, fosse, mesmo, obrigatória, devendo ser sucessivamente “avisados, intimados e repreendidos pelo Administrador do Conselho” os que faltassem a esse dever, e em última instância seriam multados, entre 500 e 1\$000 réis²². Mais tarde, com o Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de Agosto de 1870, define-se que “a questão da educação pública é a questão vital de uma nação”, deste modo, reforça-se a ideia da gratuitidade das escolas primárias do 1º Grau, “obrigatória para todos os portugueses de ambos os sexos” entre os 7 e os 15 anos de idade, podendo, contudo, ser frequentada a partir dos 5 anos. No caso do 2º Grau, este apenas seria gratuito para os alunos cujos pais fizessem prova de “verdadeira pobreza”. Os pais tinham a obrigação de mandar os filhos há escola até concluírem o ensino primário, os que não o fizessem seriam repreendidos/castigados, sendo condenados a pagar uma multa entre 50 e 500 réis, por cada dia que os filhos faltassem há escola sem justificação. O ensino obrigatório apenas estaria concluído após a aprovação do aluno num exame público às disciplinas do 1º Grau.

A Carta de Lei de 2 de Maio de 1876, determina a obrigatoriedade de frequência da instrução primária elementar para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, desde que os pais, tutores ou os encarregados de educação das crianças provassem:

- 1.ª Que dão às crianças a seu cargo ensino na própria casa, ou em escola

²² *Resenha de legislação – Secretaria-Geral do Ministério da Educação*. Recuperado em 22 Julho, 2020, de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

particular;

2.^a Que residem a mais de 2 Kilometros de distância de alguma escola gratuita, pública ou particular, permanente ou temporária;

3.^a Que seus filhos ou pupilos foram declarados incapazes de receber o ensino em três exames sucessivos perante jurys de que trata o § 1.º do artigo 42.º;

4.^a Os que não poderem mandal-os por motivo de extrema pobreza, e que não tenham recebido o beneficio constante das disposições do § único do artigo 7.º.

Com o Decreto da Presidência do Conselho de Ministros de 22 de Dezembro de 1894, são reafirmados os princípios da instrução primária e reforçada a ideia da obrigatoriedade da frequência do 1.º Grau, com a duração de três anos, é para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos. O ensino nas escolas officas de instrução primária é gratuito. Determina, ainda, a obrigatoriedade do 2.º Grau “para a admissão nos institutos de instrução secundária ou especial dependentes do ministério do reino” (Decreto da Presidência do Conselho de Ministros de 22 de Dezembro de 1894).

Em 18 de Março de 1897, com o Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, reforça a ideia da gratuitidade do ensino nas escolas officas de instrução primária e a obrigatoriedade do 1.º Grau de ensino para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos (Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública de 18 de Março de 1897).

No início do século XX cerca de 74% da população portuguesa continuava analfabeta (Teodoro e Graça, 2008:74). Em 1911, com o Decreto n.º 9:223 da Direcção Geral da Instrução Pública, passam a existir duas categorias de ensino: o infantil e o primário. O ensino infantil destinava-se a crianças com mais de 4 anos e teria a duração de 3 anos. O ensino primário passa a compreender três graus: o elementar, o complementar e o superior. O elementar destinava-se a crianças entre os 7 e os 14 anos e teria duração de 3 anos, terminando a sua obrigatoriedade com o exame do grau elementar. O complementar, para crianças com mais de 10 anos, teria a duração de 2 anos, e o superior com a duração de 3 anos, destinava-se a crianças com mais de 12 anos. Prevê-se a criação de uma rede escolar com uma escola primária para cada sexo em todas as freguesias do continente e ilhas (Decreto n.º 9:223 da Direcção Geral da Instrução Pública, de 29 de Março de 1911). Mais tarde, em 1918, o Decreto n.º 4847 de 23 de Setembro determina “a construção de cantinas para alimentar os alunos mais carenciados” (Mendonça,

s.d.:10). Verifica-se que a escolaridade básica obrigatória e gratuita foi uma preocupação constante desde finais do século XIX. Foi, contudo, a “Constituição de 1911, no número 11 do seu art.º 3º, que estabeleceu que o ensino primário elementar seria gratuito” e que lhe atribui a legitimidade constitucional (Mendonça, s.d.:10).

Em 1919, pelo Decreto n.º 6:137 do Ministério da Instrução Pública, a escolaridade obrigatória passa a ser de cinco anos e o ensino superior de três²³.

A Constituição de 1933 altera os conceitos de “obrigatoriedade e gratuidade”. O ensino obrigatório passa a ser de apenas três anos e a responsabilidade deste passa a ser da família e estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares (Mendonça, s.d.:11). É criada, em 1936, a Obra das Mães com o objectivo de providenciar aos filhos dos mais pobres o auxílio necessário para que lhes fosse possível cumprir a escolaridade obrigatória. Este foi concretizado através da criação de cantinas, distribuição de livros e fornecimento de “caixas escolares” (p.11). Contudo, apenas as cidades de Porto, Lisboa e Coimbra foram contempladas com esta instituição que cessou a sua actividade em 1974 com o surgimento do Instituto de Acção Social Escolar.

Durante o período que decorreu entre 1926 e 1939 o Estado “centrou na escola primária as suas directrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados” (Mendonça, s.d.:12). Os valores Deus, Pátria e Família eram vinculativos e apesar da instrução poder ser “perigosa”, Salazar considerava que a escola para todos era mais importante, desde que o Estado controlasse o que se lia (p. 12).

Em 1938 surge a Lei n.º 1:969 de 20 de Maio que contemplava uma nova reforma do ensino primário. Passam, assim, a haver dois graus, o ensino elementar e o complementar. O ensino elementar “obrigatório para todos os portugueses, física e mentalmente sãos” com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, “destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal” (Lei n.º 1:969 de 20 de Maio de 1938). O ensino

²³ *Resenha de legislação – Secretaria-Geral do Ministério da Educação*. Recuperado em 22 Julho, 2010, de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

complementar destinava-se a crianças entre os 10 e os 16 anos que pretendiam prosseguir estudos. O incumprimento da obrigatoriedade do ensino elementar traduzia-se em sanções directas e indirectas. As câmaras municipais ficam incumbidas de ceder instalações e materiais para as escolas e postos escolares. Os alunos mais pobres teriam o ensino primário inteiramente gratuito, os restantes teriam que pagar uma propina ou taxa moderadora (Lei n.º 1:969 de 20 de Maio de 1938).

Contudo, como as taxas de analfabetismo se mantinham altas, em 1952 surge o Plano de Educação Popular. São estabelecidas sanções monetárias, que poderiam ser convertidas em penas de prisão para os incumpridores. Para os adultos que não possuísem o diploma da instrução primária as medidas impostas passaram por: restrições no acesso ao trabalho na indústria e no comércio, impossibilidade de obter a carta de condução, entre outras. São, ainda, criados os cursos de Educação para adultos e é promovida uma campanha nacional contra o analfabetismo (Decreto-Lei n.º 38 968 do Ministério da Educação Nacional).

Em 1960 com Decreto-Lei nº42 994 de 28 de Maio, a escolaridade obrigatória passa a ser de quatro anos para ambos os sexos e termina com a realização de um exame na 4.ª classe (Decreto-Lei n.º 42 994 do Ministério da Educação Nacional).

Em 1964 dá-se um novo alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para seis anos com o Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Julho. É usado o termo *ensino básico* em vez de *ensino primário* pela primeira vez, reportando-se a um ensino elementar de quatro anos e outro complementar de dois (Decreto-Lei nº 45 810 de 9 de Julho). A família deixa “de constituir a estrutura oficial para a realização da educação” esta passa a “ser legalmente expressa e assumida pela escola” (Mendonça, s.d.:14).

A telescola, criada em 1964, segundo Mendonça (s.d.) tinha como objectivo o cumprimento da escolaridade obrigatória para as populações não urbanas. Permitindo que muitos jovens a atingissem e sem a qual tal não teria sido possível (pp. 17-18).

A constituição de 1976 atribui ao estado a responsabilidade por um “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (Mendonça, s.d.: 23), contrariamente ao

que estava patente na Constituição de 1933.

Até esta altura verificava-se uma preocupação constante pelo cumprimento da escolaridade obrigatória, bem como pelo sucesso educativo. A partir de 1974 verifica-se que as políticas educativas em Portugal tem-se pautado pelo “combate” ao insucesso e abandono escolar cujas causas já foram abordadas nos capítulos anteriores. Desde então vários foram os programas implementados pelos sucessivos governos neste âmbito. O primeiro e ainda vigente, apesar de já reformulado, foi a constituição da Lei de Bases do Sistema Educativo publicado em 1986, que estipulava, no Artigo 2.º dos princípios gerais, a “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso Escolares”. A escolaridade obrigatória e gratuita passa a ser de nove anos distribuídos por três ciclos, o 1º Ciclo tem a duração de 3 anos, o 2º Ciclo a duração de 2 anos e o 3º Ciclo com uma duração de 3 anos.(Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

Em 1987 é criado o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Este programa tinha como objectivo o combate ao insucesso educativo através de medidas sociais como cuidados de alimentação, saúde, fornecimento de materiais escolares e transporte. Medidas que se evidenciavam necessárias para todas as crianças (Benavente, 1990:728).

O Programa de “Educação Para Todos” (PEPT) surge em 1991 por Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 16 de Maio. Este visava o cumprimento de uma escolaridade básica de nove anos “de modo a serem criadas condições que permitissem a conclusão da escolaridade obrigatória de 9 anos a faixas mais amplas da população, e na formação de redes de parceria ‘escola/comunidade’, ‘escola/emprego’ ou ‘escola/sistema produtivo’, mais do que em práticas de educação intercultural” (Leite, 2000:7). Neste mesmo ano, pelo Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, é criado o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Pretendia-se que este serviço assegurasse “a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio). Estes serviços contribuiriam para uma aproximação entre a família e a escola melhorando o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Em 1993 os Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação (SIQE) surgem pelo Despacho n.º 113/ME/93 e tinham como “finalidades apoiar as escolas mais carenciadas através de projectos educativos e pedagógicos desenvolvidos numa perspectiva de discriminação positiva, de modo a corrigir simetrias e potenciar, o mais possível, a igualdade de oportunidades”.

Foram constituídos, em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária I (TEIP I). Esta medida visava o sucesso educativo de crianças em territórios socialmente desfavorecidos. É também nesta altura que são criados os currículos alternativos, através do Despacho n.º 22/SEEI/96, que se destinam a alunos do ensino básico abrangidos por uma das seguintes situações: “insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem”.

No ano seguinte foi criada a rede única e integrada do ensino pré-escolar. Dá-se uma expansão da rede pública neste nível de ensino. A gratuidade do ensino passa, assim, a abranger crianças dos três aos cinco anos.

No mesmo ano, ainda, é criado o Programa de Integração de Jovens na Vida Activa (PIJVA) pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/97. Este programa incluía um conjunto de medidas centradas em três áreas: “a informação e orientação profissional; a educação e formação profissional; e os apoios à inserção profissional e ao acesso ao emprego por parte dos jovens”. Uma das medidas implementadas por este programa consistiu na promoção de cursos de educação e formação para jovens sem o 9º ano de escolaridade.

Como consequência do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, entra em vigor um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este tem como principal objectivo desenvolver a autonomia das escolas, valorizando a identidade própria de cada uma e melhorando as aprendizagens dos alunos.

Ainda em 1998 é criado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 de 2 de Julho. Tinha como finalidades a prevenção e eliminação do abandono escolar precoce e inserção prematura no mundo do trabalho.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é criado em 1999 enquadrado no PEETI. Tinha como objectivo “permitir a conclusão da escolaridade obrigatória e a inclusão social de menores em situação de trabalho infantil e de abandono escolar” (Pereira, 2007:61). Em 2003 este é reformulado, pelo Despacho Conjunto 948/2003 de 25 de Agosto de 2003, “integrando um conjunto diversificado de medidas e acções orientadas para a reinserção escolar através de integração no percurso escolar ou da construção de percursos alternativos, escolares ou de educação e formação, concretizando-se o PIEF pela elaboração de um Plano de Educação e Formação - PEF”.

O Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC) é criado em 2001 pela Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro. Esta medida surge devido aos baixos níveis de escolarização da população portuguesa e por esta evidenciar competências e conhecimentos “muito para além das que correspondem às suas certificações/qualificações”.

É, ainda, no ano 2001 que são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) (Despachos Conjuntos n.º 1083/2000 de 20 de Novembro e n.º 650/2001 de 20 de Julho).

Em 2002 é publicado o Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de Março que cria os Cursos de Educação e Formação (CEF). Pretende-se: “Assegurar uma oferta de educação e formação que permita adoptar medidas para a obtenção, simultaneamente, de uma qualificação profissional de nível I e II e da certificação do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, contribuindo, respectivamente, para uma inserção qualificada no mercado de trabalho e para o aumento dos níveis de escolaridade”; “assegurar que todos os jovens até aos 18 anos de idade, quer se encontrem ou não em situação de trabalho, possam frequentar percursos de educação ou de formação que permitam a obtenção de níveis crescentes de escolaridade ou de qualificação profissional, devidamente certificados”. Este despacho pretende também “dinamizar uma oferta educativa junto dos jovens, entre os 15 e 18 anos de idade, que se encontram em risco de abandono escolar antes do 9º ano de escolaridade, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as habilitações de acesso, privilegiando uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante”.

Quatro anos mais tarde são criadas condições de constituição de turmas com percursos curriculares alternativos no ensino básico, através do Despacho Normativo n.º 1/2006. Devem ingressar nestas turmas alunos que se encontrem nas seguintes condições: “Ocorrência de insucesso escolar repetido”; “Existência de problemas de integração na comunidade”; “Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar”; “Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem” (Despacho Normativo n.º 1/2006).

Em 2007 é dada às escolas a possibilidade de assinarem contratos de autonomia pela Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro, entre os objectivos pode ler-se: “Atingir ou aproximar o abandono de 0%” e “Aumentar a taxa global de sucesso escolar ...”.

No ano seguinte, com o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro, foram criados os TEIP II. Estes visavam o desenvolvimento comunitário através da escola com a constituição de parcerias entre a escola e a comunidade, formando os jovens para a vida activa.

O sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar além de constituírem algumas das preocupações dos sucessivos governos, são também preocupações dos docentes de diversas escolas. Numa tentativa de melhorar a realidade existente estes criam alguns programas de promoção do sucesso educativo. Assim, o Agrupamento de Beiriz, monitorizado pela Universidade Católica Portuguesa, cria a projecto “Fénix: Prevenir e combater o insucesso escolar no ensino básico”. Este projecto contempla um apoio extra para os alunos com mais dificuldades nas disciplinas essenciais como Matemática e Língua Portuguesa. Também a Escola Secundária com 3º Ciclo da Rainha Santa Isabel, de Estremoz, criou o Projecto “TurmaMais: Uma aposta na conclusão do 3.º ciclo em três anos”, em colaboração com a Universidade de Évora. Esta escola, face aos níveis de insucesso evidenciados pelos alunos e ao trabalho desempenhado pelos professores, verificou que seria “urgente” tomar uma medida. Surge então a ideia da TurmaMais, uma turma extra, por onde passariam todos os alunos, de uma

forma rotativa, com vista à superação das dificuldades e ao aumento das potencialidades de cada um. Este projecto permitiu baixar os níveis de insucesso para cerca de metade logo no primeiro ano de implementação. O sucesso alcançado foi verificado nos anos seguintes tendo o projecto sido alargado a outras escolas do Alentejo, sempre sob a monitorização da Universidade de Évora.

O Ministério da Educação tendo por base estes projectos, em 2009, lança um programa de apoio ao desenvolvimento de projectos com vista à melhoria dos resultados, baixando as taxas de retenção e melhorando a qualidade e o nível de sucesso dos alunos. Após a selecção das candidaturas são celebrados contratos-programa entre os agrupamentos e o Ministério da Educação. Estes terão a duração de quatro anos lectivos.

No ano seguinte é criada a comissão de Acompanhamento do Programa Mais Sucesso Escolar cujo objectivo é “o acompanhamento técnico e pedagógico das escolas e dos agrupamentos envolvidos no referido programa”.

2. A Implementação da Escola TEIP

Tal como vimos no subcapítulo anterior, várias tem sido as políticas de combate ao insucesso escolar em Portugal. Verifica-se, porém, que tal não se restringe apenas ao nosso país. Do mesmo modo que o insucesso escolar parece não atingir a todas as classes sociais por igual, como foi analisado no capítulo anterior. Pretendemos, assim, abordar a questão das políticas de combate ao insucesso que surgiram noutros países até chegar à constituição do TEIP I em Portugal. Não esquecendo também que o insucesso parece atingir mais determinadas classes sociais, que muitas vezes se encontram em territórios degradados, nos subúrbios ou bairros, que albergam imigrantes e minorias étnicas.

Nos Estados Unidos da América, numa altura em que vigorava a teoria do *handicap cultural*, vários foram os programas de promoção do sucesso educativo. Surgiram assim, entre outros, o *Head Start Program*, o *Follow Through Program*, o *Demonstration Guidance Project*, o *Higher Horizons Program* e o *Upward Bound Program*.

O *Head Start Program*, destinava-se, originalmente, às crianças entre os 3 e os 5 anos e pretendia desenvolver-las intelectual, social e emocionalmente melhorando o seu rendimento escolar. Começou em 1965 como parte do programa de luta contra a pobreza do presidente Lyndon Johnson. Foi concebido, inicialmente, como um programa de oito semanas de Verão, para as crianças e para as suas famílias, pretendendo-se quebrar o ciclo de pobreza através de um programa de pré-escola para as crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos. Actualmente é um programa que serve as famílias e as crianças desde o nascimento até aos cinco anos e é o programa social mais longo que dura desde os anos 60 (New e Cochran, 2007:411).

O programa seguinte, *Follow Through Program*, destinava-se apenas a apoiar financeiramente as crianças ao longo dos três primeiros anos da escola primária que tinham usufruído do *Head Start Program* ou outro similar.

Estes programas destinavam-se a desenvolver as capacidades intelectuais das crianças através: da constituição de turmas pequenas, pequenos grupos com instrução individualizada, do envolvimento dos pais, do uso de assessores do professor e voluntários, entre outros (Rand Corporation, 1974:121).

No caso do *Demonstration Guidance Project* e do *Higher Horizons Program*, estes envolviam a reorganização escolar através da constituição de turmas mais reduzidas e o apoio psicológico. O *Higher Horizons Program* começou em Setembro de 1959 para terminar em 1966. Foi construído com base no *Demonstration Guidance Project* que foi implementado em 1956. Este programa acompanhava os alunos até ao ensino Secundário e incluía turmas pequenas, actividades culturais, orientação, serviços clínicos e envolvimento dos pais (Altenbaugh, 1999:173).

No caso do *Upward Bound Program*, este foi implementado em 1965 e pretendia aumentar o número de estudantes provenientes de famílias carenciadas a frequentar o ensino superior (AASOE, 1987:72-73).

Na Grã-Bretanha, em 1967 surge o projecto de educação compensatória segundo o relatório de Plowden. Este projecto assentava no conceito de “Área de Educação Prioritária”, segundo o qual as políticas educativas deveriam favorecer

as zonas de maiores carências, sendo atribuída uma ajuda especial por parte dos agentes educativos. Para tal a política educativa defendia

... a construção, nas áreas prioritárias, de novas escolas ou a melhoria das existentes; a construção de jardins de infância; o aumento do número de professores nas áreas urbanas com forte presença de comunidades imigrantes; a elevação dos salários dos professores que aceitassem ir trabalhar para as áreas urbanas “socialmente explosivas”; a introdução de esquemas de orientação escolar; a doação de livros e outro equipamento escolar; a criação de melhores condições pedagógicas através da criação de turmas que não ultrapassem o número de 30 alunos, etc. (AASOE, 1987:74)

Contribuindo, deste modo, para a criação de condições que favoreciam a igualdade de oportunidades para todos.

Em França, em 1981, criaram-se as *Zones d'Education Prioritaires* (ZEP) através da *Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981*. Estas zonas tinham como prioridade “contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux au le taux d'échec scolaire est le plus élevé.”²⁴.

É também na década de 80 que se desenvolvem os Centros Integrados de Educação Popular (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro no Brasil. Este projecto assumia a necessidade de a escola estimular as crianças dos meios mais desfavorecidos contribuindo para a sua aprendizagem. Englobavam apoios a nível da saúde e higiene, para além disso os CIEP dispunham de animadores que estabeleciam a ligação entre a escola e as famílias. Valorizava-se a cultura dos alunos e a sua origem, contudo este programa tinha um custo por aluno superior ao dobro do custo nas outras escolas (Bettencourt e Sousa, 2000:14).

Em Portugal, no ano de 1988, com o Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de Fevereiro, surgem as escolas de *intervenção prioritária*. Estas seriam escolas que “por se situarem em zonas de diferenciados estratos sociais ou diversificadas etnias, ou assim definidas em função de programas específicos, determinam a aplicação de medidas igualmente específicas.”. Seriam “definidas, até 30 de Junho de cada ano, por despacho do director escolar, mediante proposta do delegado

²⁴ “Ajudar a corrigir as desigualdades através do reforço selectivo da acção educativa nas zonas e nos meios sociais onde a taxa de insucesso escolar é maior.” (Traduzido pela autora)

escolar, ouvido o conselho escolar”. Nestas escolas poderiam ser criados mais lugares docentes com os objectivos de “Possibilitar o apoio a alunos portadores de deficiência e ou com dificuldades de aprendizagem;” e de “Possibilitar a formação de turmas que integrem alunos transferidos fora do período normal de matrícula.” (Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de Fevereiro de 1988). Verifica-se, já aqui, a criação de escolas com *condições diferentes* tendo em consideração o meio de proveniência dos alunos, o seu estrato social e etnia.

Mais tarde, com o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho, dá-se uma reorganização das escolas de *intervenção prioritária*. Esta segue as orientações da Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” aprovada pela Conferência Mundial de Jomtien, em Março de 1990. Segundo esta, a escola deveria ser capaz de proporcionar uma formação diversificada tendo em consideração as necessidades existentes, mantendo os mesmos níveis do sistema escolar. Assim, pode ler-se no mesmo despacho que:

Numa escola caracterizada pelo elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, os estabelecimentos de ensino deverão ter condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas, adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos, procurando, desse modo, equilibrar as diferenças através da diversificação das ofertas educativas e de formação. (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho de 1996)

Destinava-se a alunos que verificassem uma das seguintes condições: “Insucesso escolar repetido; Problemas de integração na comunidade escolar; Risco de abandono da escolaridade básica; Dificuldades condicionantes da aprendizagem.”

Neste despacho encontra-se, também, a referência à diversidade social e cultural dos alunos com a preocupação acrescida de lhes proporcionar uma oferta formativa adequada. Pretendia-se, deste modo, ir de encontro ao definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho de 1996).

Pouco depois surgem então os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP I) com o Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto. Este

programa tinha como medidas a discriminação positiva não se centrando apenas no aluno mas numa determinada área geográfica, albergando vários estabelecimentos de ensino. Pretendia-se uma articulação entre os estabelecimentos de ensino que seriam escolhidos de forma a abranger desde o Jardim de Infância até ao 9º ano (Bettencourt, et al., 2000:7).

Todos estes programas apresentam alguns pontos em comum, nomeadamente: a preocupação com o insucesso dos alunos provenientes de meios desfavorecidos, a ideia da discriminação positiva destes alunos, quer do ponto de vista social, quer cultural e a ideia de que ao tratar todos por igual não olhando às suas diferenças agravam os problemas e dificuldades de cada um.

Verifica-se também a necessidade de sair fora da escola para resolver os seus problemas, visto que muitos deles têm origem social, económica ou cultural. Deste modo, alguns dos programas procuram parceiros nos territórios com vista à integração social e escolar das crianças.

3. TEIP I e TEIP II

Com vista à promoção do sucesso educativo de todos os alunos principalmente dos alunos que se encontravam em risco de exclusão social e escolar, surgem os Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP I). Verifica-se que o sucesso educativo não é o mesmo em todas as zonas do país, aliás, era inferior em determinadas áreas que apresentavam défices económicos, culturais e sociais. Sendo esta realidade encarada como uma condicionante do sucesso dos alunos.

Com efeito, os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes. (Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996)

Estes tinham como principais objectivos: “A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”; “Uma visão integrada e

articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”; “A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa”; “A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996). Sendo visto como uma experiência pedagógica a levar a cabo no ano lectivo seguinte à sua publicação.

Pretendia-se *olhar* para a escola sob diversos aspectos: “Tratou-se de uma intervenção globalizadora, pensada para um território em todas as suas dimensões geográfica, administrativa, educativa e social, valorizando a cooperação com todos os actores locais e estabelecendo parcerias” (Carvalho e Araújo, 2009:354). Verificou-se, porém, “nalgumas situações, um aumento do insucesso escolar”. Este “dever-se-ia ao aumento da frequência escolar por crianças que antes não viriam à escola” (Bettencourt, et al., 2000:11).

Posteriormente, numa segunda fase, com o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro, criaram-se os TEIP II que pretendiam promover “a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva”. Esta medida visava “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos”; “O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo” e “A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa;”, bem como a interacção entre a escola e a comunidade e a “disponibilização por parte da escola de recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação”. Com a constituição dos TEIP II pretende-se um maior envolvimento entre a comunidade e a escola, preparando esta para a vida activa. “Insiste-se no estabelecimento de parcerias atribuindo à escola o papel ‘de instituição central do processo de desenvolvimento comunitário...’ ” (Carvalho e Araújo, 2009:354). Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II visam promover o sucesso educativo “das crianças e jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social” (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro). Sendo implementados no ano lectivo 2008/2009 e desenvolvendo-se como projectos plurianuais.

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, o programa TEIP II, em Outubro de 2010 envolvia 105 escola/agrupamentos abrangendo um total de 135243 alunos²⁵. A sua criação assenta na função da escola “de desenvolvimento comunitário” que, segundo o despacho normativo que os constituiu, apenas se concretiza “por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais” (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro).

Tendo em vista estas relações, iremos procurar analisar as possíveis ligações da escola com a comunidade. Para tal importa esclarecer o que se entende por escola e por comunidade, o que será abordado no subcapítulo seguinte.

4. A Escola e o seu Envolvimento com a Comunidade.

A escola não é uma entidade isolada do meio em que se insere, ela é rodeada de um conjunto de organismos que com ela interagem directa ou indirectamente. Ela faz parte da comunidade, contribuindo para a implementação de acções com vista a suprimir as necessidades da mesma. Para uma melhor compreensão das relações existentes entre a escola e a comunidade, importa esclarecer primeiro o que se entende por escola e por comunidade.

Em relação à comunidade, de um modo geral, o termo deriva do latim “*communitas, -ātis*” e significa “Qualidade daquilo que pertence a muitos ou a todos igualmente; qualidade daquilo que é comum” pode ser definido por um “Conjunto de pessoas que vivem num mesmo território ou região e que e têm um mesmo governo, língua e passado histórico” (ACL, 2001:898).

Sob o ponto de vista sociológico, comunidade é definida do seguinte modo:

En la mayor parte de los casos, nos hemos contentado con un punto de vista convencional, definiendo la “comunidad” como aquella población que vive dentro de los límites de una ciudad fijados por la ley. Solo en muy contadas ocasiones se emplea este término para referirse a un área metropolitana, a un área de mercado, a cualquier otra entidad definida por funciones distintas de las

²⁵ Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 14 Julho, 2001, de <http://www.min-edu.pt>

políticas. El problema de establecer los límites de la comunidad es tal vez insoluble, como no sea de modo arbitrario, ya que es un hecho notorio que toda decisión adoptada desde fuera puede afectar notablemente al reparto de bienes y a importantes decisiones privadas y públicas adoptadas dentro de la comunidad, con independencia de la definición propuesta.²⁶ (Sills, 1979:626)

Não sendo, portanto, fácil estabelecer uma definição precisa de comunidade. No contexto educativo, surge muitas vezes o conceito de comunidade educativa referindo-se “a um conjunto de pessoas que têm responsabilidades na mesma instituição escolar, directa ou indirectamente. No entanto, e em virtude dos projectos que podem e devem ser desenvolvidos nas escolas, atribui-se o mesmo significado ao conceito de comunidade escolar ou comunidade local, porque a escola faz parte integrante da comunidade local” (Santos, 2007:44).

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, comunidade educativa são: os alunos, professores, pais e encarregados de educação, pessoal não docente da escola, serviços de educação das autarquias locais e serviços centrais e regionais do Ministério da Educação²⁷.

Em relação ao conceito de escola, no dicionário de sociologia, podemos ler que:

A escola supõe exercer simultaneamente várias missões complementares. Ela é antes do mais o lugar das aprendizagens elementares: leitura, escrita, controlo da língua [...] A esta instrução de base acrescenta-se a transmissão de uma cultura que procura simultaneamente ter em conta as diversas culturas e ensinar normas e valores comuns a uma dada sociedade. Além disso, contribuindo para a redução das desigualdades entre classes sociais, sexos e religiões, ela é também o ascensor social das sociedades meritocráticas. (Étienne, Bloess, Noreck e Roux, 1997:131)

Tanto a escola como a família e a comunidade trabalham para um mesmo fim, a formação dos jovens. Verifica-se, porém, que muitas vezes não estão de

²⁶ “Na maioria dos casos, contentamo-nos com um ponto de vista convencional, definindo a “comunidade” como aquela população que vive dentro dos limites de uma cidade fixados por lei. Só em escassas ocasiões se emprega este termo para se referir a uma área metropolitana, a uma área de mercado, a qualquer outra entidade definida por funções distintas das políticas. O problema de estabelecer os limites da comunidade é talvez insolúvel, e não arbitrário, já que é um facto notório que toda a decisão que for adoptada pode afectar notavelmente a divisão da propriedade e as decisões importantes, publicas ou privadas, adoptadas dentro da comunidade, independentemente da definição proposta.” (Traduzido pela autora)

²⁷ *Ministério da Educação e Ciência*. Recuperado em 14 Julho, 2001, de <http://www.min-edu.pt>

acordo quanto à forma como tal é feito. Sendo necessário a comunicação aberta entre todos para um melhor entendimento. Apesar de nem sempre estar de acordo com esta, a comunidade reconhece a importância da escola, reconhecendo-a como um dos serviços públicos mais necessários (Schmelkes, 1994:81).

Na sua relação com a comunidade, a escola deve estar aberta a esta para que seja possível aos seus profissionais conhecerem a sua cultura, os seus valores e costumes. A escola pode, deste modo, adequar a educação aos alunos que a frequentam. Sendo um “espaço educativo, formativo, bem como de convivência e utilidade social” a escola deve promover “práticas educativas de cooperação e solidariedade” (Santos, 2007:51). Deve promover, ainda, a igualdade de oportunidades, contribuindo simultaneamente para a inclusão de todos e trabalhando, não só para “tentar diluir a gravidade das desigualdades sociais na escola”, mas também para “transformar as condições que as criam” (Ferreira, 2005:58). A escola deve, assim, através do trabalho colaborativo, diversificado e co-responsabilizado, trabalhar para comunidades de ensino e aprendizagem (Santos, 2007:51). Tal como diz um provérbio africano “É preciso uma aldeia para educar uma criança” (Rodrigues, 2006:307), a escola é apenas uma parte dessa aldeia, trabalhando em conjunto com a família e os outros organismos da comunidade para o desenvolvimento integral de cada jovem.

Na realidade, a criança passa a maior parte do seu tempo na escola, no entanto também participa nas actividades da família ou da comunidade. Sendo esta uma questão das quais muitas famílias não abrem mão. A criança contribui nas tarefas domésticas, em associações como o grupo de jovens ou os escuteiros, na formação religiosa, entre outras. Para além de ser um local de formação de crianças e jovens, a escola actual é também um local de formação de adultos com os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) ou os sistemas de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)²⁸. Além disso, a escola colabora com campanhas de promoção da saúde, e muitas vezes é um meio de informação para determinadas comunidades. É, assim, vista como

²⁸ *Ministério da Educação e Ciência*. Recuperado em 14 Julho, 2001, de <http://www.min-edu.pt>

“...parte vital da comunidade. Uma comunidade que tem uma escola já não pode se imaginar sem ela.” (Schmelkes, 1994:83).

Verifica-se que a comunidade também está na escola, seja pelos seus alunos, que trazem para dentro da escola os seus problemas, vivências, preocupações, cultura, linguagem, entre outros, seja pelas famílias. Neste caso, as famílias depositam na escola as suas expectativas de como ensinar o aluno, como manter a disciplina e como tratar o aluno (Schmelkes, 1994:83).

Encontra-se, assim, uma relação indissociável entre a escola e a comunidade. A escola não vive sem a comunidade, nem a comunidade vive sem a escola. Quanto mais estreita for esta relação e quanto maior for a interacção existente, melhor será a integração do aluno, bem como a qualidade das suas aprendizagens (Schmelkes, 1994:83). Desta forma “A escola torna-se um espaço de utilidade social onde se conjugam interesses e os olhares diversos de quem ensina e de quem aprende num tipo de inclusão social que possibilite o desenvolvimento de competências diversificadas de uns e outros” (Santos, 2007:52).

As relações estabelecidas entre a escola e a comunidade são muitas vezes de parcerias, podendo estas ser procuradas pela escola ou pelos diversos actores interessados. Como se desenvolveram no contexto educativo e quais as suas vantagens ou desvantagens é o que procuraremos analisar no seguinte subcapítulo.

5. As Parcerias e a Comunidade

Sendo a escola uma “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” tal só se pode concretizar “convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais” (Despacho normativo n.º55/2008). Importa, assim, esclarecer como se desenvolveu o conceito de parceria no contexto educativo. Começaremos por fazer uma breve referência à sua expansão fora de Portugal para posteriormente analisarmos o nosso contexto educativo. De seguida procuraremos abordar as questões que surgem na implementação das parcerias, nomeadamente as suas vantagens e desvantagens.

Em 1990, na Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” de Jomtien, reconhece-se que as autoridades nacionais ou locais tem a obrigação de providenciar a educação para todos, sendo tal uma tarefa difícil de concretizar. Evidencia-se, assim, a necessidade das parcerias a vários níveis: parcerias entre subsectores da educação; entre educação e outros departamentos governamentais, como o financeiro, do trabalho, agricultura, comunicação, saúde, social entre outros; entre organizações governamentais e não governamentais, sector privado, comunidades, grupos religiosos, e famílias. Destacando a importância das famílias, professores e restantes agentes educativos. (UNDO, UNESCO, UNICEF e WORLD BANK, 1990:38)

Em Portugal, as parcerias desenvolvem-se a partir da década de 90 nomeadamente através da “aparente reaproximação dos mundos escolar e social, mediante o apelo ao trabalho em parceria entre os diversos profissionais, serviços e instituições dos sectores da educação, da saúde, da justiça, da acção social, etc.” (Ferreira, 2005 :508).

Verifica-se a sua utilização em 1991 no programa Programa de “Educação para Todos” (PEPT), onde se pode ler “promover atitudes de solidariedade, de parceria e de cooperação entre todos os agentes educativos, designadamente no plano comunitário” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio)

Mais tarde, em 1996, a constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária implicam: “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação.” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996).

Em 1999, com Despacho n.º10322/99 é lançado um programa dirigido ao 1º ciclo que pretende estimular as “parcerias com o poder local”. Alguns anos depois, em 2008, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II previam a constituição das parcerias referindo que estas “concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de

desenvolvimento comunitário.” (Despacho normativo n.º55/2008). Ainda no mesmo despacho, o Artigo 4º é dedicado às parcerias, podendo ler-se que:

Na elaboração dos projectos educativos a que se refere o artigo anterior devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de acção social, empresas, comissões de protecção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras. (Despacho normativo n.º55/2008)

Dando exemplos de eventuais parceiros tendo em consideração os interesses da comunidade.

Mas quais são as reais vantagens/desvantagens da constituição das parcerias? Quem beneficia com a sua composição? Que tipo de expectativas existem nos diversos sectores da sociedade em relação a estas? Numa tentativa de resposta a estas questões Filomena Matos, no artigo Novas Parcerias Numa Educação Para Todos da revista *Noesis*, apresenta o seguinte quadro:

	SECTOR PÚBLICO	SECTOR PRIVADO EMPRESARIAL	SOCIEDADE CIVIL
VANTAGENS RELATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdade e equidade - Provisão sectorial - Envolvimento de longa duração - Capacidade reguladora - Excelente base de recursos humanos - Responsabilização pública - Responsabilidade pela oferta de educação, na perspectiva dos Direitos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiência, produtividade - Potencial de inovação e investigação - Focalização da acção - Capacidade económica - Orientação para os resultados - Eficácia 	<ul style="list-style-type: none"> - Proximidade em relação às necessidades - Experiência e participação em redes locais - Recolha selectiva de fundos - Enraizamento no eleitorado - Adequação a situações específicas - Vigilância
DESVANTAGENS RELATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência à mudança - Uniformidade de oferta - Flexibilidade orçamental limitada 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização interna do tempo - Resultados não lucrativos - Ausência de responsabilidade pelo bem público 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de interesses específicos - Fragmentação de objectivos e acções - Amadorismo ocasional
EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À PARCERIA	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão da acção - Preparação de condições de crescimento - Competências diferenciadas - Obtenção de novos recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação de accionistas e empregados - Crescimento económico - Educação para a empregabilidade - Imagem e promoção comercial - Gestão de riscos 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimidade - Focalização em necessidades específicas - Novos recursos - Maior impacto

Figura (Noesis :Matos, 2008)

Verificando-se pelo mesmo que existem mais vantagens do que desvantagens, podendo a escola utilizar as vantagens nas suas negociações para o estabelecimento de parcerias com os diversos sectores.

A mesma autora, citando Zadek et al., destaca ainda os seguintes benefícios: “Alcançar objectivos sociais e ambientais, Acesso a mais recursos, Melhores condições de gestão da informação e riscos, Construção de capital social, Promoção do capital humano, Melhoria da eficácia operacional, Inovação organizacional, Produtos e serviços mais eficazes, Reputação e credibilidade” (Matos, 2008:28).

Já Stoer e Rodrigues (2000), indicam alguns limites e potencialidades das parcerias, tendo por base a análise de experiências no contexto dos TEIP. Assim, identificam: “i) a diversidade de perfis da parceria; ii) a definição escolar dos TEIP; iii) a forma de apropriação/entendimento das parcerias; iv) as condições prévias e o acompanhamento do percurso; e v) as identidades locais como base de cooperação.” (p.182).

No caso da “i) diversidade de perfis da parceria”, os autores identificam dois perfis com base no seu desenvolvimento: a “parceria como complemento da actividade escolar, [...] *uma parceria organizada na lógica de incluir a escola na comunidade*” e a “parceria mais técnica, [...] *uma parceria organizada na lógica de criar na escola um espaço para a comunidade*” (Stoer e Rodrigues, 2000:182). Ambas têm vantagens e desvantagens. Assim, a parceria como complemento da actividade escolar tem a vantagem da “maior articulação e integração do território educativo na comunidade” e a desvantagem de uma maior “vulnerabilidade desse território face à compartimentação de interesses na base de conflitos institucionais, de personalidade, de natureza política, etc.” (p. 183). Já a parceria mais técnica evidencia a vantagem da “força (mais ou menos coerente) que resulta do seu espírito e organização de base cooperativa” e a desvantagem “de reforçar a lógica mais convencional das escolas em vez de a diluir com a representação local” (p. 183).

Em relação à “ii) definição escolar dos TEIP”, os autores destacam o local na criação e execução das políticas educativas. O local é visto como uma prioridade, contudo, é a escola que tem um papel central na resolução de problemas como “o insucesso e o abandono escolares, a necessidade de articulação com a vida activa, (re)formar agentes para a designada ‘comunidade

educativa’ ” (Stoer e Rodrigues, 2000:183-184). Assim, os objectivos serão concretizados “*para além da escola, mas com a escola*” (p. 184).

Destacam, ainda, a visão do local, na perspectiva da intervenção prioritária, como um território deficitário ao invés de identitário. Subvertendo a visibilidade do local sobre os seus problemas e dinâmicas e limitando a sua autonomia.

Já no que se refere à “iii) forma de apropriação/entendimento das parcerias”, os autores evidenciam duas ideias. Por um lado, o conceito *parceria* é muitas vezes utilizado pelos diferentes *actores/parceiros* de forma incondicional, vendo a parceria como “qualquer coisa que se faz (dispensando que se pense), que é do campo da acção, do desenrolar das coisas e da evolução naturalizada dos poderes.” (Stoer e Rodrigues, 2000:185). Por outro, a visão da parceria como resolução de problemas, e não como “modo e lugar para uma mais ajustada identificação/clarificação” (p. 185).

Em relação às “iv) condições prévias e o acompanhamento do percurso”, os autores identificam alguns requisitos para o funcionamento das parcerias. Devem, deste modo, ser considerados os seguintes factores: tempo, recursos, objectivos, responsabilidade mínima e investimento esperados e exigíveis de cada parceiro, necessidade de estabelecer claramente as regras (democráticas) do jogo, canais de comunicação, postura inter/multicultural, conflitos, algumas outras estratégias de gestão das parcerias (Stoer e Rodrigues, 2000:189).

Finalmente no que concerne às “v) identidades locais como base de cooperação”, é identificada a relevância das parcerias no âmbito das políticas públicas, sendo o estado gradualmente substituído pelos diferentes parceiros.

Em 2007 o World Economic Fórum e a UNESCO lançaram o programa, “*Partnerships for Education*” (PFE), que tinha como objectivo criar parcerias para a educação com vista à promoção do progresso e da educação para todos (Draxler, 2008:7). Segundo este programa as vantagens das parcerias podem ser agrupadas do seguinte modo: transformar a educação relevante para a economia; inovação; programas para grupos específicos; tecnologia e finanças e técnicas de gestão; melhorar o ambiente de aprendizagem (p. 18). E o seu sucesso depende do efeito das suas acções na educação, ou seja: na melhoria do ensino e da aprendizagem,

melhores infra-estruturas e gestão dos sistemas de educação, na maior participação e comprometimento da comunidade, e maior comprometimento pelos sectores da sociedade para melhorar a qualidade da educação para todos (p. 18).

Em jeito de conclusão podemos verificar, que de um modo geral as parcerias que a escola procura com a comunidade surgem da necessidade da escola de responder à responsabilidade de uma educação consciente e harmoniosa. A sua constituição permite à escola enriquecer a sua oferta formativa, proporcionando “mais e diferentes recursos materiais e humanos” (Santos, 2008:5). Contribuindo para o sucesso educativo e prevenindo o abandono escolar. São, ainda, “estudada(s) enquanto dispositivo potencial facilitador e estruturado das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente.” (Stoer e Rodrigues, 2000:171). Devendo ser analisados os seus benefícios tanto para a escola como para os seus parceiros.

6. Breve Síntese

Através da análise legislativa portuguesa verifica-se uma constante preocupação com a obrigatoriedade e gratuitidade do ensino. Não só em Portugal, mas também noutros países como os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha, a França e o Brasil, destacam-se, ainda, os inúmeros programas de promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar. Verifica-se que, de um modo geral, estes programas destinavam-se a crianças provenientes de zonas carenciadas, de classes com baixos rendimentos económicos, de diversas etnias, emigrantes e de famílias com pouca ou nenhuma instrução, visto que, os níveis de insucesso e abandono escolares parecem maiores nestas crianças. Criaram-se, assim, na década de 90 com o Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de Fevereiro, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal, um pouco à semelhança de outros programas como as *Zones d'Education Prioritaires* (ZEP) em França ou aos Centros Integrados de Educação Popular (CIEP) no Brasil. Através deste programa pretendia-se dotar as escolas de mais e melhores recursos humanos e pedagógicos numa lógica de discriminação positiva. Mais tarde,

verifica-se um ressurgimento destes com a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II com o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. Estes programas previam um maior envolvimento entre a escola e a comunidade com vista à melhoria do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar. Podendo a escola familiarizar-se com o meio que a envolve conhecendo os seus costumes e linguagem e podendo a comunidade participar de forma mais activa nas actividades escolares. A escola procura conhecer melhor as famílias desenvolvendo uma relação mais próxima com estas e procurando melhorar diversas questões como a saúde, a alimentação, a formação, entre outras. A integração dos jovens na escola seria assim facilitada, contribuindo para a melhoria dos seus resultados académicos. Através da interacção entre a escola e a comunidade são também estabelecidas relações de parceria que contribuem para uma melhoria das condições de instrução/formação dos jovens, bem como dos restantes elementos da comunidade. Com as parcerias pretende-se também facilitar a transição do jovem para a vida activa, contribuindo para a sua inserção na comunidade, trabalhando para o seu desenvolvimento. Verifica-se, contudo, que existem vantagens e desvantagens na implementação de parcerias. Devendo cada caso ser analisado individualmente, avaliando os seus custos/benefícios para a escola e para a comunidade.

CAPÍTULO IV – Metodologia e Contexto da Investigação

CAPÍTULO IV – Metodologia e Contexto da Investigação

1. Investigação Qualitativa

Tendo em consideração os objectivos do presente estudo, a metodologia a utilizar deverá ser de carácter qualitativo. A investigação qualitativa surgiu como *resposta* às limitações evidenciadas pela investigação quantitativa. De facto, os investigadores da educação cedo se aperceberam que os métodos utilizados pela investigação quantitativa eram, muitas vezes, limitados ou mesmo inapropriados para o estudo de processos cognitivos ou metacognitivos dos seres humanos. Estes “Sentiram, por exemplo, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a entrevistas e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar” (Fernandes, 1991:64). Uma das vantagens deste tipo de investigação é a de fornecer informação “acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter”. Assim, este afigura-se o método mais apropriado uma vez que o que se pretende estudar são as relações desenvolvidas entre os diversos actores escolares, bem como as estratégias que estes utilizaram para o desenvolvimento do projecto. Quais as suas percepções e interacções e como se movimentaram no desenvolvimento do processo.

Com vista a uma melhor aplicação deste tipo de investigação, apresenta-se aqui uma breve resenha sobre a sua origem e desenvolvimento ao longo da história, bem como algumas conotações que lhe estão associadas. Serão ainda abordadas algumas características da investigação qualitativa e critérios da mesma. Segue-se uma breve abordagem a algumas estratégias de investigação, técnicas de recolha e produção de dados e técnicas de análise e interpretação de dados.

1.1. Origem e Evolução

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa terá tido as suas origens no século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Nos Estados Unidos, devido à imigração em massa para este país, e aos problemas

sociais que daí surgiram. A imprensa começa a denunciar as condições de vida degradantes na cidade, exigindo algum tipo de resposta. Surge o “movimento dos levantamentos sociais” (p. 20) que imergiu no final do século XIX na América. Este movimento foi posterior aos estudos conduzidos por Frederick LePlay sobre a classe trabalhadora na Europa. Este investigador utilizou o método designado de *observação participante*, pelos cientistas sociais da década de 30, e que ele denominou apenas de *observação*. O trabalho de Henry Mayhew, publicado entre 1851 e 1862, relata as histórias de vida dos pobres, trabalhadores e desempregados, em Londres. Em 1886, Charles Booth, fez alguns levantamentos sociais sobre os pobres de Londres. Em 1932, o casal Webb, publicou o que “parece constituir a primeira discussão prática da abordagem qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994:22). Mais tarde, em 1899, W.E.B. Du Bois fez o primeiro levantamento social sobre as condições de vida dos indivíduos de raça negra em Filadélfia. De facto “Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico” (p. 23).

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) “Erickson considera o início do século XX como um outro marco na evolução das metodologias qualitativas” (p. 53). Com a emergência da antropologia assiste-se a um interesse crescente nos modos de vida dos povos colonizados. À descrição aprofundada dos modos de vida destes povos, os antropólogos designaram de etnografias. Com vista a um estudo mais rigoroso e aprofundado destes, alguns antropólogos deslocam-se *para o campo*, evitando assim a análise de textos redigidos por viajantes (as crónicas ou diários de viagem) ou por administradores das colónias. Assim, Bronislaw Malinowsky, numa expedição etnográfica às colónias inglesas, aplicou o método de *observação participante*. Este trabalho permitiu-lhe adquirir um conhecimento profundo sobre a vida dos colonos, tendo sido o primeiro antropólogo a descrever pormenorizadamente “como obteve os seus dados e a experiência do trabalho de campo” (Bogdan e Biklen, 1994:25). Os primórdios do envolvimento da antropologia na educação, nos Estados Unidos, dever-se-á, possivelmente, a Margaret Mead que “reflectiu sobre a educação americana,

focando-se nos conceitos antropológicos mais do que no método” (p. 26). Mas não podemos deixar de referir Robert Redfield, que terá sido pioneiro no que se refere à aplicação da investigação qualitativa em Sociologia. Este terá estudado na Universidade de Chicago. O departamento de sociologia desta universidade terá contribuído de forma significativa para o desenvolvimento do método de investigação que denominamos de qualitativa. O grupo de sociólogos investigadores ligados a esta universidade, nas décadas de 20 e 30, terá sido apelidado de *Escola de Chicago*. Com vista a uma melhor compreensão da investigação qualitativa em educação, devemos analisar as metodologias aplicadas por estes sociólogos. Assim, estes investigadores baseavam-se em dados recolhidos em primeira mão e estudavam a comunidade como um todo. Ilustrativo da aplicação destes métodos temos: W.I. Thomas que terá utilizado cartas como dados de investigação, e Robert Park que utilizando as técnicas de jornalista acreditava que a melhor forma de compreender a vida das pessoas é convivendo com estas e estudando o seu meio envolvente.

Na década de 50, o interesse dos antropólogos pela investigação qualitativa ganha novo alento. Verifica-se também um desenvolvimento nos métodos de investigação qualitativa e de trabalho de campo. O desenvolvimento da entrevista como método de investigação é abordado no *American Journal of Sociology*, onde se abordavam as suas vantagens e inconvenientes, bem como as suas diversas aplicações. Por esta altura começa a ser utilizada a *entrevista não-directiva*, criada por Carl Rogers.

É já nos anos 60 que a investigação em antropologia e a investigação em educação se torna mais consistente com a criação do *Council on Anthropology and Education*. Nesta altura as agências estatais começam a subsidiar as investigações que utilizavam este método de investigação. A investigação qualitativa ganha popularidade também devido “ao reconhecimento que emprestavam às perspectivas dos mais desfavorecidos e excluídos socialmente” (Bogdan e Biklen, 1994:38). Começa-se a praticar a etnometodologia e são publicados livros sobre teoria e métodos da investigação qualitativa que viriam a contribuir para a sua ascensão.

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), Erickson considera a criação do *National Institute of Education*, no início da década de 70, como fundamental no desenvolvimento da investigação qualitativa em educação nos Estados Unidos. É, também nesta década, que a fenomenologia se torna mais marcante na investigação qualitativa em educação, nomeadamente através de Tom Beekman que a introduz nos meios educativos americanos.

Nas décadas de 80 e 90 assiste-se a um aumento do número de publicações relativamente à investigação qualitativa. Surgem revistas e livros dedicados exclusivamente a este tipo de investigação como por exemplo o *International Journal for Qualitative Studies in Education*, a revista *Phi Delta Kappan*, o periódico canadiano *Phenomenology + Pedagogy*, entre outros. É também na década de 80 que se assiste à introdução do computador na investigação qualitativa. Ainda nesta década, os movimentos feministas foram de grande importância para esta investigação pois influenciaram o tipo de sujeitos estudados, o conteúdo das investigações e as metodologias utilizadas. Após a década de 90 “a validade da investigação recorre à possibilidade de se traduzir a experiência humana em um texto” (Chizzotti, 2003:231). Os pesquisadores qualitativos levantam uma série de questões técnicas e metodológicas que inflamam as discussões sobre pesquisa científica em ciências humanas e sociais.

1.2. Abordagem Conceptual

Neste momento não podemos deixar de esclarecer alguns conceitos relacionados com a investigação qualitativa, tais como a fenomenologia, a etnometodologia e a etnografia, que foram referidos anteriormente.

De um modo genérico a fenomenologia é a “descrição ou estudo dos factos ou fenómenos, em que estes se definem” (ACL, 2001:1724). Etimologicamente, em ciências sociais, a fenomenologia “é o estudo dos fenómenos, quaisquer que eles sejam, a sua descrição, segundo o modo como surgem, e isto anteriormente a qualquer apreciação, a qualquer interpretação, a qualquer juízo de valor” (Birou, 1976:165).

Deste modo a abordagem fenomenológica do investigador, prende-se com o facto de este tentar captar a realidade tal como qualquer outra pessoa a veria. Segundo esta perspectiva, o investigador tenta compreender quais os significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos das suas vidas. Assim “aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas” (Bogdan e Biklen, 1994:53). Os investigadores qualitativos, na sua maioria, apesar de terem alguma influência da fenomenologia, não descartam a existência de outras realidades. Apesar de tentarem captar a essência de determinado acontecimento, não negam a existência de diferentes interpretações ou significados pois “a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma como é percebida” (p. 54).

A etnometodologia refere-se “à matéria substantiva a ser investigada”. Para os etnometodólogos os sujeitos “são as pessoas que se encontram em várias situações na sociedade moderna” (Bogdan e Biklen, 1994:60). Estes investigadores tentam compreender como as pessoas entendem, explicam e descrevem o mundo que as rodeia.

A etnografia em termos genéricos é a “Disciplina que tem por objectivo a recolha e descrição dos usos, costumes, língua, religião, mentalidades, instituições [...] dos diversos grupos humanos” (ACL, 2001:1614), ou seja, reporta-se à tentativa de descrever uma cultura ou alguns aspectos da mesma. Para as ciências sociais é uma “Disciplina mais ou menos científica, que estuda de forma puramente descritiva as culturas primitivas, cada qual considerada isoladamente.” (Birou, 1976:154). Importa aqui referir que o conceito de cultura não é consensual entre os antropólogos. Uns consideram que este conceito engloba tanto o que as pessoas fazem, como o que sabem e os objectos que elaboram. Para estes, “a etnografia é bem sucedida quando consegue ensinar aos leitores o modo de comportamento adequado em diferentes contextos culturais” (Bogdan e Biklen, 1994:58). Para outros, o conceito de cultura é mais profundo. A cultura não é só o conhecimento dos comportamentos das pessoas mas também o saber fazer, e interagir dentro da cultura. É perceber quais os significados que as pessoas atribuem aos acontecimentos. Nesta perspectiva, ao retirarmos um acontecimento de todo o seu contexto, ele perde o seu significado deixando de ser inteligível.

Numa terceira perspectiva, apresentada por Rosalie Wax, e citada por Bogdan e Biklen (1994), a cultura remete para a compreensão que é algo partilhado dentro da mesma. Por outras palavras, os sujeitos pertencentes a determinada cultura possuem uma compreensão sobre o significado dos gestos ou expressões que para alguém exterior à mesma não fazem sentido. Nesta perspectiva “é a cultura que permite às pessoas agirem conjuntamente” (p.59).

1.3. Investigação Qualitativa, o que a Caracteriza

Após esta breve abordagem histórica, importa aqui explicar as características inerentes à investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994). Ressalve-se o facto de nem todos os estudos de carácter qualitativo possuírem inteiramente ou equitativamente estas características. A primeira refere-se ao tempo que o investigador passa no local de investigação pois para a investigação qualitativa o mais importante é o ambiente natural o que constitui uma fonte directa de dados, tornando-se o investigador fundamental para esta. A segunda característica prende-se com a descrição dos acontecimentos, tentando respeitar a sua integridade, por isso se pode dizer que esta é descritiva. A terceira dá uma especial atenção aos processos e interacções existentes no campo de estudo pois “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Outra característica deste tipo de investigação refere-se à forma como tal se processa, isto é, o investigador não recolhe os dados com o intuito de confirmar hipóteses construídas previamente, mas sim de conhecer a realidade em estudo e de inferir conhecimentos acerca da mesma. Deste modo Bogdan e Biklen (1994) dizem que “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. A última característica remete para a importância que o investigador deve atribuir às perspectivas dos participantes do estudo sobre o tema em questão. É de extrema importância que o investigador apreenda todas as percepções do grupo, “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (pp. 47-51).

Importa agora esclarecer alguns critérios relacionados com a investigação qualitativa. Em Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005) identificam-se dois critérios distintos. Os critérios de cientificidade e os critérios de ordem social.

Os critérios científicos, em investigação qualitativa tem a mesma designação que na investigação quantitativa ou positivista. Deste modo trata-se de critérios de objectividade, de validade e de fidelidade, diferindo apenas na sua aplicação.

No presente contexto, objectividade define-se pela construção de um objecto científico que passa pelo confronto entre os conhecimentos e os resultados obtidos através da experiência e pelo consenso entre os investigadores, na perspectiva de Kirk e Miller, segundo Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005:65). Para estes a objectividade é entendida em função da fidelidade e da validade.

A fidelidade é entendida segundo a perspectiva de que o resultado obtido é independente das circunstâncias. Kirk e Miller, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), identificam três tipos de fidelidade. A fidelidade “*quixotesca*”, a fidelidade “*diacrónica*” e a fidelidade “*sincrónica*”. A fidelidade “*quixotesca*” refere-se à verificação sistemática do mesmo resultado independentemente das circunstâncias. A fidelidade “*diacrónica*” refere-se à estabilidade de uma observação ao longo do tempo. A fidelidade “*sincrónica*” reporta-se às semelhanças registadas das observações num determinado período de tempo.

A validade reporta-se ao grau de correcção na interpretação do resultado. Kirk e Miller, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005:69), distinguem três tipos de validade: “a validade aparente, a validade instrumental e a validade teórica”.

A validade aparente tem por base a clareza dos dados observados, no entanto, por vezes esta validade não é evidente o que a torna insuficiente.

A validade instrumental, também denominada prática ou de critérios, vai de encontro às observações efectuadas por um determinado procedimento e que se verificam análogas às observadas previamente segundo um outro procedimento válido.

A validade teórica ou de construção, é a que consegue demonstrar que um quadro teórico corresponde às observações. Para Kirk e Miller, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), esta validade é concebida com o objectivo de prevenir três tipos possíveis de erros. O primeiro, erro de tipo um, resume-se em crer que um princípio é verdadeiro quando não o é. O erro tipo dois baseia-se na rejeição de um princípio quando este é verdadeiro. O erro tipo três assenta no facto de se fazer a pergunta errada. Com vista a uma validade teórica, Kirk e Miller reconhecem o interesse da diversidade de técnicas de observação evitando assim o erro tipo três.

Erickson identifica cinco problemas que evidenciam a ausência de validade. Segundo este, o primeiro problema coloca-se na ausência de um número suficiente de provas.

O segundo refere-se à *“falta de diversidade no estabelecimento de provas”*. O investigador não se apoia em diferentes métodos de recolha de dados.

O terceiro problema consiste na *“interpretação errónea”*. Esta pode ocorrer caso o investigador não faça a observação durante o tempo necessário ou com a intensidade necessária. O investigador pode ainda ser induzido em erro pelos sujeitos da investigação.

O problema seguinte reporta-se à *“insuficiência de provas invalidantes”*. Neste caso o investigador não procura refutar as suas hipóteses através da recolha de dados que o permitam.

O último problema refere-se à *“análise insuficiente de casos divergentes ou rivais”*. Neste caso, o investigador não analisa suficientemente as suas notas para invalidar ou confirmar as suas hipóteses. Deste problema podem surgir dois erros: ou o investigador rejeita prematuramente uma proposição ou não consegue aperfeiçoar *“as asserções que lhe parecem confirmadas aquando de uma primeira análise”*.

Ainda em relação à validade de uma investigação devemos ter em atenção os meios que nos permitem reforçar a validade da mesma. Devemos ter em consideração quatro aspectos: a interacção entre o investigador e o grupo de indivíduos; a duração prolongada da estadia no meio; a triangulação; e a documentação dos procedimentos.

Kirk e Miller, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), defendem que a interacção pessoal e prolongada do investigador com os indivíduos constitui a melhor forma de verificação da validade dos conhecimentos.

Outra forma de reforçar a validade da investigação passa pela duração da mesma. A este factor podemos associar ainda a proximidade do investigador com o grupo. Para Gauthier, referido por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a validade da investigação passa pela “*proximidade entre o investigador e o meio*”. Assim o investigador deve aproximar-se do meio em estudo logo que a sua problemática esteja estabelecida.

Alguns autores consideram ainda que para reforçar a validade da investigação é necessário recorrer à *triangulação*²⁹. Sob a perspectiva da validade teórica através de vários investigadores ou entre investigador e indivíduos observados. No primeiro caso os investigadores independentes devem ser capazes de chegar a inferências análogas às obtidas. No segundo caso o investigador deve comunicar aos sujeitos os resultados obtidos com o intuito de auferir sobre a sua validade.

Relativamente à documentação dos procedimentos, esta permite uma validade interna e externa. Interna pois estimula a crítica face aos resultados obtidos por parte do leitor, já que este é conhecedor dos procedimentos utilizados. A validade externa pois a documentação dos procedimentos possibilita a sua análise ou utilização posterior, seja noutras investigações seja em sínteses sobre o objecto de estudo.

Os critérios de ordem social podem ser de ordem ética ou socioprofissional. Os princípios éticos segundo Erickson (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005:84) devem acompanhar a investigação científica. O investigador deve orientar-se por dois princípios éticos. Deve informar correctamente os sujeitos sobre todos os aspectos referentes à sua investigação no campo. O investigador deve ainda proteger os indivíduos que com ele colaborem,

²⁹ Este conceito refere-se à obtenção de dados através de várias técnicas tais como: a observação participante, a observação sistemática, a entrevista, a gravação entre outros.

contra riscos de carácter social, psicológico ou outros, bem como as informações que obtiver (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005:85).

Com vista ao estabelecimento de uma relação de confiança e colaboração entre o investigador e os sujeitos na investigação Erickson propõe ainda que exista uma certa “*neutralidade*”, “*confidencialidade*”, “*envolvimento*” e “*clareza*” no decurso da sua investigação (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005:89).

O critério de pertinência socioprofissional é um critério aplicável à investigação em educação e é como resposta a este critério que se situa a escolha pela investigação qualitativa. A investigação só faz sentido se poder ser aplicada e transferida para a vida profissional. Para Van der Maren, citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a investigação no campo da educação deve ter em consideração as exigências do seu objecto educativo.

1.4. Estratégias de Investigação

Falaremos agora sobre algumas estratégias de investigação. Antes mesmo de nos alongarmos sobre as estratégias de investigação, convém esclarecer o conceito de estratégia. Assim, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, estratégia é um “conjunto de acções consideradas como meios importantes para a consecução de alguma coisa” (ACL, 2001:1593). Tal designação reporta para a forma como a investigação é programada. Por conseguinte a escolha da estratégia adequada é fundamental. Entre as estratégias de investigação podemos nomear os estudos extensivos (ou *surveys*), os estudos etnográficos, os estudos de caso, as histórias de vida, investigação - acção entre outros (Afonso, 2005:62). Para o nosso trabalho iremos focar-nos nos estudos de caso.

Em Afonso (2005) os estudos de caso centram-se na natureza do objecto. Trata-se de estudar o que é específico, singular e único num determinado espaço de tempo (pp. 70-71). Os estudos de caso podem ser organizacionais ou de observação.

Os estudos de caso organizacionais incidem sobre uma determinada organização ao longo de um determinado período de tempo. Propendem a retratar

o desenvolvimento da organização. A metodologia utilizada são as entrevistas e os registos escritos existentes. Os estudos de caso de observação centram o seu estudo numa organização particular ou num aspecto particular dessa organização. A metodologia empregada é a observação participante (Bogdan e Biklen, 1994:90).

As abordagens ao estudo de caso podem ser de três tipos, segundo Bassey em Afonso (2005). Podem ser “estudos de caso centrados numa narrativa (*story-telling*) ou na descrição de um contexto (*picture-drawing*)”(p.71), ou orientados para o desenvolvimento ou apuramento teórico (*theory-seeking* e *theory-testing*) tendente a previsões aproximadas (*fuzzy predictions*), ou ainda estudos de caso de avaliação com o objectivo de auferir juízos qualitativos sobre um programa ou projecto, etc (p.71).

Stake, citado por Afonso (2005), identifica três modalidades de abordagem aos estudos de caso. Assim, os estudos de caso podem ser: “intrínsecos, instrumentais e múltiplos ou colectivos (*multi-site*)” (p.71). Nos estudos de caso intrínsecos, o interesse está em analisar uma situação concreta, no que ela tem de único e documentando a sua particularidade (p.71). Para os estudos de caso instrumentais, o interesse pelo estudo é externo ao caso. Pretende-se compreender o problema em profundidade com vista ao desenvolvimento de uma teoria abrangente (p. 72). Nos estudos de caso múltiplos ou colectivos, mantém-se a perspectiva instrumental mas multiplicam-se os contextos em estudo. Deste modo pretende-se uma maior abrangência e solidez da teoria desenvolvida (p.72).

Nos estudos de caso em geral, e devido à sua complexidade, a metodologia utilizada é a triangulação. Esta permite, por um lado, que o investigador identifique significados complementares que se enquadram melhor no universo do estudo e, por outro lado, clarifique o significado da informação recolhida reformulando a sua interpretação sempre que necessário (Afonso, 2005:73).

1.5. Técnicas de Recolha/Produção de Dados

As técnicas de recolha/produção de dados são muito diversificadas, entre as utilizadas pelos investigadores qualitativos podemos distinguir: a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista, os testes de avaliação (conhecimentos/*performance*), notas de campo e as escalas de medida de características pessoais. Iremos dar relevância à *pesquisa arquivística*, à *observação*, à *entrevista* e às *notas de campo*.

A *pesquisa arquivística* ou documental pode ser feita em documentos públicos, privados ou oficiais. A vantagem deste tipo de pesquisa é a obtenção da informação sem a intervenção de outros e sem a componente *sujeito*, ou seja, é uma metodologia não interferente. Através da pesquisa documental o investigador tem acesso a informação sem que o ou os sujeitos da investigação tenham necessariamente consciência disso evitando assim problemas de qualidade (Afonso, 2005:80).

Através dos documentos oficiais os investigadores podem ter acesso à forma como os sujeitos comunicam bem como à sua “*perspectiva oficial*” (Bogdan e Biklen, 1994:180). No contexto escolar os documentos oficiais referem-se a actas de reuniões, registos dos estudantes, boletins informativos, registos contabilísticos, pareceres, despachos, projectos educativos e curriculares, regulamentos internos, planos de actividades, circulares, folhetos, entre outros (Afonso, 2005:89).

Nos documentos públicos, segundo Afonso (2005), enquadra-se a imprensa. Esta pode ser abordada como objecto de estudo ou como fonte de informação. São ainda documentos públicos toda a informação publicitária, de propaganda política ou sindical, livros, anuários ou manuais escolares que incluam documentos sobre educação ou administração escolar (p. 90).

A documentação privada engloba os arquivos de empresas, de escolas particulares, movimentos pedagógicos e sindicais, documentos pessoais, entre outros (Afonso, 2005:90). Estes documentos são, normalmente, de acesso mais restrito. Em relação aos documentos pessoais, estes podem englobar documentos escritos pelo sujeito ou recolhidos de entrevistas. Dos documentos escritos pelos

sujeitos existem os que são redigidos a pedido do investigador, como por exemplo uma composição, e os que o são por livre vontade da pessoa como normalmente são os diários ou autobiografias (Bogdan e Biklen, 1994:177).

A *observação*, tal como a documentação, é uma técnica de recolha de dados em que a informação obtida não é condicionada pela opinião dos sujeitos. Os produtos da observação podem ser registos escritos ou áudio, realizados pelo investigador ou por alguém sob a sua coordenação.

Relativamente à observação, e apesar de numa primeira abordagem podermos discriminar entre observação estruturada e observação não estruturada, Afonso (2005) diz que: “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, *estruturado*, a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação” (p. 92). Para a observação estruturada ou sistemática utilizam-se, normalmente, grelhas ou fichas de observação previamente concebidas tendo em consideração os objectivos da investigação (p. 90). No que concerne à observação não estruturada ou observação de campo os seus resultados são redigidos em diversos textos que constituem o conjunto de registos de observação. Entre os registos da observação não estruturada temos as notas de campo os relatórios de campo e o diário de campo (p. 93).

As *notas de campo* são o registo escrito do que o investigador ouviu, viu e vivenciou na recolha dos dados do seu estudo. Nos estudos de observação participante, as notas de campo são todos os dados recolhidos para o estudo, ou seja, entrevistas, documentos oficiais, imagens, entre outros. Apesar da sua importância para a observação participante, as notas de campo são também importantes para outros métodos de recolha de dados podendo ser complementares. Assim ao utilizar as notas de campo com outros métodos de recolha de dados o investigador enriquece o seu trabalho (Bodgan e Biklen, 1994:150).

As notas de campo podem ser de carácter descritivo ou reflexivo. Quando o objectivo é descrever concretamente o que aconteceu, onde com quem, então estamos a falar do carácter descritivo. Quando a preocupação se centra no ponto

de vista do observador, nas suas ideias então estamos a abordar o carácter reflexivo das notas de campo (Bogdan e Biklen, 1994:152). O relatório de campo, segundo Afonso (2005), é elaborado a partir das notas de campo e constitui um texto mais organizado e reflexivo (p.93). Já o diário de campo consiste num registo detalhado do quotidiano do investigador normalmente com um carácter reflexivo (p. 93).

A *entrevista* para Bingham e Moore, citados por Ghiglione e Matalon (2005), “é uma conversa com um objectivo” (p.64). Outra característica apresentada designa a entrevista como “um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo.” (p. 64). As entrevistas, em investigação qualitativa, podem ser utilizadas como uma estratégia dominante na recolha de informação ou dados, ou podem ser utilizadas conjuntamente com outras técnicas, como por exemplo, a observação participante ou a análise de documentos (Bogdan e Biklen, 1994:134). No nosso estudo estas serão utilizadas conjuntamente com outras técnicas permitindo, deste modo, obter informações sobre a forma como os sujeitos interpretam e percebem a realidade.

A entrevista pode ser estruturada de muitas formas distintas. Podemos propor um tema ao entrevistado e este desenvolve-o conforme quiser. Neste caso o entrevistador apenas intervém para encorajar o entrevistado. É o que se designa de entrevista não directiva ou livre ou ainda em profundidade. No extremo oposto podemos ter o questionário fechado ou entrevista estruturada. Este é composto por uma série de perguntas elaboradas previamente e com respostas, também já construídas, de entre as quais o entrevistado escolhe a opção que quiser (Ghiglione e Matalon, 2005:63). Este tipo de entrevista, normalmente, é usada quando se pretende obter informação quantificável de um número elevado de sujeitos com o objectivo de fazer um tratamento estatístico (Afonso: 2005:98). Entre estes dois métodos podemos ainda identificar a entrevista semi-directiva e o questionário aberto.

Na entrevista semi-directiva também designada de clínica ou estrutural, o entrevistador sabe os temas que quer ver abordados pelo entrevistado, no entanto,

apenas fixa o tema para o início da entrevista, os restantes serão introduzidos como e quando quiser (Ghiglione e Matalon, 2005:64).

Para os mesmos autores, Ghiglione e Matalon (2005), no questionário aberto as questões são formuladas e ordenadas previamente, o entrevistado pode responder livremente (p.64).

A questão que se coloca é: que tipo de entrevista usar? Para esta questão Ghiglione e Matalon (2005) dizem que existem quatro tipos de utilização conforme a investigação. Assim se a investigação tiver por função o controlo, devemos usar a entrevista directiva. No caso de ser uma investigação de verificação podemos usar a entrevista semi-directiva ou directiva. Se for uma investigação de aprofundamento a entrevista pode ser não directiva ou semi-directiva. No caso de se tratar de uma investigação de exploração então a entrevista deve ser a não directiva (p. 86).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) podemos usar diferentes tipos de entrevista ao longo do nosso estudo. Assim, podemos usar a entrevista livre no início do nosso estudo, com o objectivo de compreender as diferentes perspectivas, e no final podemos optar por uma entrevista mais estruturada, podendo obter dados comparáveis (p. 136).

As entrevistas podem ser feitas a uma única pessoa de cada vez ou podem ser em grupo. As entrevistas de grupo podem proporcionar ao investigador uma visão sobre os sujeitos e o seu contexto. Podem ainda estimular os diversos intervenientes, revelando temas que poderão ser de interesse para a investigação. Contudo, é necessário saber mediar a entrevista, pois alguns intervenientes poderão tentar dominar a sessão, e saber como iniciar a mesma. A transcrição da entrevista, neste caso, poderá revelar-se um problema, pois, por vezes, os discursos sobrepõe-se ou então torna-se difícil reconhecer quem está a falar (Bogdan e Biklen, 1994:138).

Durante a realização da entrevista, Bell (1997), salienta o “*perigo da parcialidade*”, podendo a postura e maneira de ser do entrevistador condicionar de certa forma o seu desenvolvimento. Além disso, quando elabora a entrevista, o entrevistador deverá ter cuidado na formulação das questões, pois “É mais fácil «induzir» numa entrevista do que num inquérito” (p. 123). Como se pretende o

maior rigor e objectividade possíveis, devemos ainda ter em consideração o ênfase e o tom de voz na formulação das questões, pois estes também podem influenciar as respostas.

Para a realização da entrevista devemos respeitar alguns critérios com vista à criação de um clima de neutralidade que favoreça a espontaneidade e colaboração do entrevistado. É necessário, deste modo, estabelecer uma relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado. Este deve ser informado sobre o objectivo da entrevista bem como sobre a duração da mesma. O entrevistador deve, também, assegurar o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. A entrevista deve ser marcada previamente e em conformidade com a disponibilidade do entrevistado, deve, ainda, decorrer num local onde não seja interrompida constantemente. Durante a sua realização, o entrevistador deve assegurar-se que as respostas são dadas pelo entrevistado e que não existe ninguém presente que condicione as mesmas. Cabe ao entrevistador garantir que a entrevista não se prolonga para além da hora estabelecida. Se se pretender utilizar um gravador, o entrevistado deve ser consultado previamente, pronunciando-se este sobre a sua utilização no decurso da entrevista. O entrevistador não deve emitir juízos de valor sobre o entrevistado, o seu objectivo é compreender o seu ponto de vista mesmo que não esteja de acordo com o mesmo. É necessário dar tempo para que o entrevistado responda abordando tudo o que pretenda sobre o tema. O entrevistador deve estar atento, mostrando ao entrevistado que compreendeu as suas ideias. O entrevistador também deve ser sensível ao discurso do entrevistado, envolvendo-se emotivamente (Gómez, Flores e Jiménez, 1999:173). Antes da realização da entrevista, o investigador, deve seleccionar os entrevistados tendo em consideração a sua importância para o estudo. O número de entrevistas a realizar deve ter em consideração o tempo disponível para a realização do estudo (Bell, 1997:128).

Durante a realização da entrevista e com o intuito de clarificar ou expandir as respostas, o entrevistador pode recorrer a diversas técnicas, estas podem ser verbais ou não. No caso das técnicas verbais, pode recorrer à utilização de expressões que demonstram o interesse pelo discurso do entrevistado e simultaneamente incitam à sua prossecução, exemplo destas expressões são:

“estou a ver, sim, compreendo, estou a ouvir, ‘mm-mm’ etc” (Ghiglione e Matalon, 2005:96). Pode, ainda, recorrer à técnica do “*espelho*” ou “*eco*”, neste caso o entrevistador repete uma palavra ou um conjunto de palavras que foram proferidas pelo entrevistado, sem contudo, repetir uma frase inteira. Esta técnica pode ser usada para incitar o entrevistado a prosseguir com o seu discurso ou a aprofundar algum tópico ou ainda a confirmar um sentido. Outra técnica que pode ser utilizada pelo entrevistador é a da “realização de sínteses parciais ou ‘reformulações’ de uma parte do discurso” (p. 96). Esta permite um aprofundamento dos tópicos abordados pelo entrevistado, contudo, o entrevistador deve ser cauteloso na elaboração das sínteses, uma vez que inconscientemente poderá transmitir as suas próprias concepções. O entrevistador também pode recorrer à formulação de pedidos “*neutros*” de informação sobre o discurso proferido. Estes traduzem-se por expressões como: “que quer dizer; que tem exactamente em mente neste momento; em que pensa?” ou “poderia dizer-me mais sobre isso?” (p. 96). Ou pedidos particulares que se traduzem em expressões como: “Porque pensa isso, quando se passou isso quer explicar?” (p. 97). Estes tem como objectivo estimular um discurso mais ou menos bloqueado. Durante a realização da entrevista, e se tal se verificar necessário, o entrevistador pode repetir o tema da mesma. O entrevistador deve respeitar *os silêncios* do entrevistado, permitindo a sua reflexão. O entrevistador pode ainda pedir ao entrevistado que elabore diagramas ou desenhos; indique exemplos; explicita interpretações, causas ou objectivos; clarifique contradições (Afonso, 2005:99).

A utilização da entrevista num estudo de investigação qualitativa deve, contudo, ser bastante ponderada, uma vez que é uma técnica que *consome* muito tempo. O investigador deve considerar o tempo da entrevista, o da sua deslocação e ainda o tempo necessário para transcrever a entrevista (no caso das entrevistas gravadas) e ponderar sobre o que foi dito (Bell, 1997:126-127).

1.6. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

Como técnicas de análise e interpretação de dados iremos abordar a análise de conteúdo. De facto “análise de conteúdo é a expressão genérica

utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Lima e Pacheco, 2006:107).

Os dados que pretendemos submeter à análise de conteúdo, tal como sugere Van der Maren, referido por Lima e Pacheco (2006), podem ser dados *invocados* pelo investigador ou dados *suscitados* pelo investigador. Os primeiros englobam os dados de observação, notas de campo, documentos de arquivos, legislação, artigos, entre outros. Os dados suscitados pelo investigador abrangem as entrevistas semi-directivas ou não directivas, diários, relatos etc (p. 107).

A análise de conteúdo tem por objectivo tratar a informação simplificando-a, ou seja, trabalhar a informação de forma a explicitá-la mais fácil e resumidamente. “Trata-se, pois, de um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Lima e Pacheco, 2006:107).

Cada investigador que utiliza a análise de conteúdo, ainda segundo Lima e Pacheco (2006), fá-lo de uma forma única pois cada um questiona-se de maneira diferente. Sempre que utiliza esta técnica de tratamento de dados, o investigador, usa-a de uma maneira distinta uma vez que o nível de conhecimento sobre a questão varia de estudo para estudo, bem como os dados recolhidos. Porém o mais importante é que o método utilizado seja sempre submetido a técnicas de validação. A sua objectividade e sistematização, também devem ser testadas e, sempre que se justifique, melhoradas (p. 109).

Em Lima e Pacheco (2006:123), Gighlione e Matalon apresentam tipos de validade que podem estar relacionados com a análise de conteúdo: a validade de conteúdo, a validade preditiva, a validade comparativa e a validade interpretativa.

Depois de se ter averiguado quais os dados pertinentes para o objectivo da investigação, estes devem ser submetidos à categorização, isto é, devem ser classificados e reduzidos em categorias (Lima e Pacheco, 2006: 109). A categorização pode ser criada com base em dois procedimentos: os procedimentos fechados e os procedimentos abertos (p. 109).

Os procedimentos fechados são aqueles em que o investigador possui previamente uma lista de categorias apropriadas ao objecto em estudo. Esta é

fornecida pela teoria adoptada e que é apresentada no quadro conceptual. Neste caso, as categorias apresentadas tem como objectivo clarificar os dados (Lima e Pacheco, 2006: 109).

Nos procedimentos abertos ou exploratórios as categorias devem emergir do próprio material. Neste caso não existem teorias gerais que descrevam ou expliquem os fenómenos em causa. A categorização é instável e provisória “até todo o material pertinente ter sido absorvido” (Lima e Pacheco, 2006: 110).

Para Lima e Pacheco (2006), com vista à verificação da validade em relação à categorização, o investigador deve definir exactamente cada categoria, explicitando o que esta representa (p. 110).

Outra forma de caracterizar as categorias é proposta por L. Bardin. Para este a análise de conteúdo pode apresentar-se sob as seguintes formas: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão, análise das relações e análise do discurso.

A análise categorial remete para a utilização de categorias existentes ou para a “criação de categorias específicas nos moldes apontados por Ghiglione e Matalon” (Lima e Pacheco, 2006: 111). É a técnica de análise de conteúdo mais utilizada e cronologicamente mais antiga (Bardin, 1977:153).

Na análise de avaliação trata-se de fazer a análise do conteúdo temática através de categorias com carácter avaliativo. Tem por objectivo “vir a estabelecer a direcção e a intensidade das atitudes do(s) sujeito(s) em relação a determinados objectos” (Lima e Pacheco, 2006: 111).

No que se refere à análise de enunciação, esta analisa o discurso produzido pelo sujeito sob todas as suas vertentes, de sentido, sintácticas e de encadeamento, com vista à produção de ilações sobre o seu autor.

A análise da expressão propende caracterizar estilos discursivos e tirar ilações sobre a autoria de um texto, a sua autenticidade e valores ideológicos (Lima e Pacheco, 2006: 111).

A análise das relações pretende compreender a existência de co-ocorrências presentes num discurso ou conjunto de discursos.

Por último, a análise do discurso, tem por objectivo ser uma análise semântica e lógica, feita através de uma análise “*automática do discurso*” (Lima e Pacheco, 2006: 111).

Para proceder à análise de conteúdo temos que considerar alguns métodos, segundo Bardin (1977) estes são: a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento informático.

No que concerne à organização da análise esta encontra-se organizada pela seguinte ordem: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977:95).

Na pré-análise, segundo Bardin (1977), procede-se à organização do material. É neste momento que se procede à escolha dos documentos, se formulam as hipóteses e os objectivos e os indicadores que estarão na base da interpretação final (p. 95).

Durante a exploração do material procede-se à codificação, desconto ou enumeração tendo por base as regras estabelecidas previamente.

A fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação consiste no tratamento dos dados tornando-os significativos e válidos. Para tal, podem ser utilizadas operações estatísticas simples ou complexas. Os resultados serão, ainda, submetidos a testes de validação e provas estatísticas, procurando-se sempre um maior rigor possível. No final e após a confrontação dos resultados com o material e as inferências obtidas poderá proceder-se a uma nova análise (Bardin, 1977:101).

Codificar é transformar, segundo determinadas regras, os dados de qualquer documento. Essa transformação pode fazer-se por recorte, agregação ou enumeração, permitindo, desta forma, descortinar as características pertinentes do documento. O recorte corresponde à escolha das unidades, a enumeração à escolha das regras de contagem e a classificação e a agregação correspondem à escolha das categorias.

As unidades podem ser de registo ou de contexto. As unidades de registo correspondem a uma parte do conteúdo que se pretende considerar como unidade de base com vista à categorização e contagem de frequência. As unidades de registo mais utilizadas são: a palavra, o tema, o objecto ou referente, a

personagem, o acontecimento e o documento. As unidades de contexto permitem uma melhor compreensão para codificar as unidades de registo e correspondem a uma parte da mensagem, são exemplos disso “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 1977:107).

Antes de se proceder à enumeração devemos fazer a distinção entre a unidade de registo, ou seja, aquilo que se conta e a regra de enumeração, isto é, como se conta. Existem diversos tipos de enumeração, podemos enumerar tendo em consideração a presença ou ausência de alguns elementos, podemos atender à frequência da presença dos elementos, à sua frequência ponderada se algum elemento for mais importante, à intensidade se pretendemos analisar valores e atitudes, à direcção, à ordem e à co-ocorrência.

Segundo Bardin (1977) “A categorização é a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação de elementos constitutivos de um conjunto e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Para proceder à classificação dos elementos em categorias é necessário investigar o que cada um tem em comum com o outro permitindo o seu agrupamento. A categorização engloba duas etapas: o inventário e a classificação. No inventário procede-se ao isolamento dos elementos, na classificação repartem-se os elementos procurando organizar a mensagem (p. 118).

Para construirmos uma boa categorização esta deve ser defensável, ou seja, deve obedecer a vários princípios. A categorização deve ser, deste modo mutuamente exclusiva, homogénea, exaustiva, pertinente, produtiva e objectiva (Lima e Pacheco, 2006: 122). A exclusão mutua significa que o conteúdo de cada categoria é único, não havendo sobreposição entre conteúdos de categorias diferentes. A homogeneidade refere-se à coerência de critérios, isto é, as categorias devem estar organizadas segundo o mesmo princípio. A exaustividade significa que a categoria deve ser capaz de albergar todas as unidades de registo e que estas foram codificadas. A pertinência remete para o sentido da categoria relativamente ao material empírico e/ou ao quadro teórico. A produtividade, por seu lado, refere-se à capacidade das categorias fornecerem resultados pertinentes em relação aos índices de inferência, aos dados e às hipóteses (Bardin, 1977:120-

121). Por último, a objectividade indica que cada unidade de registo se enquadra numa categoria independentemente de quem elabora a categorização (Lima e Pacheco, 2006: 123).

A inferência reporta-se a uma interpretação controlada dos resultados da análise do conteúdo. Essa interpretação deve ser feita com base na literatura disponível e sobre o tema e problemática em questão. Apoia-se nos elementos clássicos da comunicação ou seja, no emissor, na mensagem, no receptor e no *medium*. No que concerne à mensagem existem dois níveis de análise distintos: o continente (significantes ou código) e o conteúdo (significados ou significação). O código serve de indicador para revelar realidades subjacentes, a significação traduz-se pelo estudo formal do código.

O tratamento informático tem-se revelado de grande importância na investigação. Apesar de não substituir o investigador e de depender deste para a sua análise um ordenador é uma ferramenta importante na análise de conteúdo. De destacar/salientar a sua aplicação nos seguintes casos: se a unidade de análise é a palavra, se a análise é complexa e engloba muitas variáveis, se se pretender fazer uma análise de co-ocorrências, se a investigação implica várias análises sucessivas, se a análise carece de tratamento estatístico. Noutros casos a sua aplicação é inútil, como por exemplo, na análise exploratória, quando a análise é única e especializada ou a unidade de codificação é muito grande.

Existem, contudo, vantagens na utilização de um ordenador, por exemplo: aumento da rapidez, maior rigor na organização da investigação, flexibilidade na utilização dos materiais que podem ser utilizados sempre que necessário, maior facilidade na reprodução e troca de documentos entre investigadores, manipulação de dados complexos, favorece, ainda, a criatividade e a reflexão do investigador, uma vez que o liberta de tarefas entediantes e fastidiosas.

O uso do computador pode surgir para tratar o texto ou para tratar os resultados. No primeiro caso reporta-se à análise de materiais linguísticos enquanto que o segundo se refere à análise de dados numéricos (Bardin, 1977: 143-145).

Após esta breve abordagem à evolução da investigação qualitativa e seus métodos de trabalho. Estamos agora cientes das diferentes perspectivas e

abordagens deste tipo de investigação. Apesar de não termos aprofundado muito este estudo sobre a investigação qualitativa, pois esse não é o nosso propósito, cremos que ficou aqui uma elucidação sobre a mesma.

2. Questões e Objectivos

2.1. Pergunta de Partida

A nossa pergunta de partida é:

Que mudanças ocorreram com a implementação do TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) na escola e no seu envolvimento com a comunidade?

2.2. Questões Associadas

Como é que a escola lida com o insucesso?

Como é que a escola lida com o abandono e absentismo?

Como é que a escola lida com a indisciplina?

Como é que a escola se organizou na implementação do TEIP?

O que pensam os actores sociais envolvidos na implementação do projecto?

Como se procedeu à implementação do projecto?

Que contrariedades se verificaram ao longo da implementação do projecto?

Como é que a escola se organizou no sentido de dar resposta aos problemas evidenciados pelo projecto?

Quais os documentos institucionais onde se encontra a aplicação do projecto e que reflectem a sua implementação?

Quais as estruturas da comunidade que interagem com a escola?

Que tipo de relação existe entre as estruturas da comunidade e a escola?

Quais são as parcerias existentes?

Quem são os parceiros que colaboram com a escola?

Como foram estabelecidas as parcerias?

Que vantagens se verificaram com constituição das parcerias?

Quais foram as vantagens que o projecto TEIP trouxe para a escola e para a comunidade?

Quais foram os recursos acrescidos para o Agrupamento com a implementação do TEIP?

Quais foram as mudanças ocorridas na escola e na comunidade com a sua implementação?

Qual a evolução dos resultados académicos dos alunos?

Quais foram as medidas educativas previstas e implementadas pelo TEIP que contribuíram para as mudanças nos resultados académicos?

2.3. Objectivo Principal

Esta investigação tem como principal objectivo perceber qual o relacionamento da Escola com a comunidade após a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Pois se o *local* e o *Território* são “considerados como espaços mais pertinentes para a formulação de respostas a ‘problemas educativos’ [...] Eles constituem, por isso, um ‘analisador’ particularmente rico tanto da emergência de novas ‘justiças educativas’, como das ambivalências das anunciadas políticas de promoção da igualdade de oportunidades” (Correia, s.d.: 4). Como refere Barbieri (2003) “prescreve-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias” (pp. 43-44).

Importa, assim, perceber quais foram as parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade, as mudanças ocorridas com a implementação do projecto e a forma como a escola se organizou na sua implementação. É também pertinente identificar as contrariedades na implementação do projecto e reconhecer quais as vantagens da sua implementação. Numa tentativa de resposta a esta objectivo foram formadas as questões que apresentamos anteriormente e para as quais utilizamos diversos recursos como a observação, as entrevistas e a análise documental.

3. Contextualização da Investigação

3.1. Quadro Conceptual

Para se poder compreender o significado da implementação de programas de promoção do sucesso educativo, torna-se fulcral compreender o sucesso na sua relação entre a escola e o aluno. Abordaremos as teorias de Bernstein para melhor compreendermos o papel da escola no desenvolvimento do aluno.

Segundo Santos, para Bernstein, a escola para desempenhar o seu papel deve garantir três direitos: um a nível individual, outro a nível social e um último a nível político. O primeiro refere-se ao desenvolvimento pessoal, o segundo reporta para a ideia de autonomia do indivíduo e o terceiro contém o direito à participação no âmbito social (Santos, 2003:23). Desta forma, independentemente da sua origem social, cultural, económica ou étnica, as crianças poderão desenvolver as suas potencialidades. Em função da sua origem ou sexo umas poderão, porém, ter um discurso mais próximo e reconhecido da e pela escola do que outras (Afonso e Neves, 2000:2-3).

O sucesso escolar dos alunos não depende apenas da sua origem, mas também de factores intrínsecos à própria escola. A “posse das regras de reconhecimento e de realização, para contextos específicos de aprendizagem, constitui um factor crucial para o sucesso dos alunos relativamente a esses contextos [...] a aquisição destas regras está associada a determinadas características da prática pedagógica da escola” (Afonso e Neves, 2000:3).

O sucesso educativo só será possível “com mudanças na estrutura verbal da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens” (Santos, 2003:25). Enquanto a *mudança* não ocorrer a este nível *local* e interno, as reformas educativas poderão ser inócuas. Verifica-se que “a aprendizagem dos alunos poderá ser melhorada quando se deixa entrar, na escola, os seus conhecimentos e experiências, o que significa defender uma relação de comunicação entre a escola e a comunidade” (Morais e Neves, 2009:20).

3.2. Campo de Estudo

O presente estudo insere-se num campo de estudos onde nunca exerci, o que me permitiu uma distanciação e objectividade pela qual se deve pautar qualquer investigação. Devo salientar a abertura e disponibilidade evidenciadas por todos os elementos com quem contactei no Agrupamento, o que facilitou a minha integração e se revelou crucial para a concretização do trabalho desenvolvido.

O projecto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) aqui analisado refere-se a um agrupamento de escolas que tem como área de influência pedagógica quatro freguesias da zona oeste/sudoeste do concelho de Braga. Este agrupamento insere-se numa comunidade urbana com uma pequena parte ainda rural. É um agrupamento que, no início do projecto, abrangia sete estabelecimentos de educação e ensino com uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, dois Centros Escolares, duas Escolas Básicas do 1º Ciclo com Jardins de Infância e duas Escolas Básicas do 1º Ciclo. A 1 de Agosto de 2010, por decisão da tutela o Agrupamento passou a integrar uma Escola Secundária com 3º Ciclo passando a ser considerado Mega Agrupamento, e contando o projecto, no segundo ano da sua implementação, com oito estabelecimentos de ensino.

Na sua zona de influência

Um grande espaço, principalmente na freguesia de M., é habitado por uma população de grandes carências económicas (presentemente existem cada vez mais casos de desemprego) outra parte pela classe média e média alta (esta última fatia é cada vez menor). A situação de precariedade económica e social faz com que muitos dos seus educandos não possuam os materiais indispensáveis ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem ... (Projecto Alfa, 2009:5)

Além da situação de precariedade económica e social, verifica-se um “Considerável nº de alunos de etnia cigana” e “Considerável nº de alunos filhos de imigrantes (países)” (Projecto Alfa, 2009:25).

Assim “No âmbito do despacho nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Ministério da Educação considerou o nosso Agrupamento de Escolas como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2)” (Projecto Alfa, 2009:3).

O projecto desenvolvido neste Agrupamento encontra-se dividido em onze acções, com vista à persecução dos seus objectivos, foram desenvolvidas as seguintes:

- Acção 1 – Alfa Digital;
- Acção 2 – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar;
- Acção 3 – Educação Parental;
- Acção 4 – Escola Cidadã;
- Acção 5 – Escola de Bem-Estar;
- Acção 6 – Acção Tutorial;
- Acção 7 – Aprender é divertido;
- Acção 8 – Acção discriminação positiva;
- Acção 9 – Reestruturar para melhor gerir;
- Acção 10 – Flexibilizar a acção educativa;
- Acção 11 – Requalificar espaços escolares.

Destas, apenas nos debruçaremos sobre as que se relacionam com o envolvimento da escola com a comunidade e na organização do agrupamento, ou seja: na Acção 2 – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, na Acção 3 – Educação Parental, na Acção 6 – Acção Tutorial, na Acção 9 – Reestruturar para melhor gerir e na Acção 10 – Flexibilizar a acção educativa. Analisando-as quer através de entrevistas, quer através dos documentos consultados e das observações efectuadas.

4. Técnicas de Investigação

4.1. Documentação e Entrevistas

Foi analisada a implementação do projecto ao longo dos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011. Tendo sido analisados:

- Plano Anual de Actividades 2009/10
- Plano Anual de Actividades 2010/11

- Regulamento Interno de Fevereiro de 2009
- Regulamento Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, 2010/2011
- Relatório do Projecto Julho 2010
- Relatório do Projecto Julho 2011
- Sete actas das reuniões do projecto (acta nº1 de 25 de Setembro de 2009, acta nº 2 de 6 de Novembro de 2009, acta nº 3 de 14 de Janeiro de 2010, acta nº 4 de 22 de Fevereiro de 2010, acta nº5 de 24 de Março de 2010, acta nº 6 de 22 de Abril de 2010, acta nº 7 de 31 de Maio de 2010, acta de 3 de Junho de 2011)
- *Site* do Agrupamento A³⁰
- *Site* do Mega Agrupamento³¹
- Projecto Alfa de Março de 2009.

Alguns dos documentos foram retirados directamente dos *sites* do Agrupamento A e do Mega Agrupamento como o Projecto Alfa, os relatórios do projecto, o Regulamento Interno e o Regulamento do Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIA). Outros foram-nos cedidos para fotocopiar como os Planos Anuais de Actividades de 2009/2010 e de 2010/2011. As sete actas das reuniões do projecto, com datas entre Setembro de 2009 e Junho de 2011, foram-nos disponibilizadas por *e-mail*, assim dispomos de todas as actas das reuniões que decorreram no ano lectivo 2009/2010, contudo relativamente ao ano lectivo 2010/2011 só nos foi facultada a última acta pois era a única que se encontrava em formato digital.³²

Para além da análise documental procedemos à elaboração de quatro entrevistas a cinco elementos da equipa constituinte do projecto. Tendo sido entrevistados: a Psicóloga (que é um dos recursos humanos da Acção 2 – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar) (que será designada por E03b); a Assistente Social (que é outro dos recursos humanos da Acção 2 – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar) (que será designada por E03a); a Coordenadora

³⁰ Este não será indicado por motivos de confidencialidade.

³¹ Este não será indicado por motivos de confidencialidade.

³² Dos documentos referidos, apenas serão anexadas as actas, pois são as únicas que nos foram disponibilizadas em formato Word possibilitando-nos a preservação da confidencialidade através da ocultação das entidades. Os restantes documentos, como nos foram disponibilizados ou em fotocópias ou em formato pdf, não serão anexados por motivos de confidencialidade dos intervenientes.

dos Directores de Turma responsável pela Acção 6 – Acção Tutorial (que será designada por E02); a Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Exactas responsável pela Acção 3 – Educação Parental (que será designada por E04); e o Coordenador da Equipa do projecto, Director do Agrupamento A no ano lectivo 2009/2010 e Vogal do CAP (Conselho Administrativo Permanente) no ano lectivo 2010/2011 (que será designado por E01). Estes actores sociais foram escolhidos com base na sua relevância para a implementação do projecto. Também nos figuraram como os intervenientes que de uma forma mais directa estariam relacionados com a ligação entre a escola e a comunidade, sendo por isso de extrema importância para a nossa investigação.

As entrevistas foram semi-estruturadas e encontram-se no anexo II os guiões, no anexo III as descrições das entrevistas e no anexo IV a transcrição de cada uma delas. Tiveram uma duração de cerca de uma hora sendo que a entrevista conjunta com a Psicóloga e a Assistente Social demorou cerca de uma hora e meia. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e posteriormente transcritas e enviadas a cada um deles para aprovação e rectificação das mesmas.

Com vista à confidencialidade de toda a informação disponibilizada foram alterados todos os nomes próprios existentes nos documentos e entrevistas analisados, bem como a designação do agrupamento, de escolas referidas, das freguesias da área de influência do agrupamento (sendo estas designadas apenas por letras maiúsculas que por vezes são acompanhadas de números) e do projecto.

Estivemos presentes em algumas reuniões do projecto referentes ao ano lectivo 2010/2011, tendo procedido a notas de campo e observação directa. Observamos ainda o lançamento de um livro de poesia que contou com a colaboração do pelouro da cultura da Câmara Municipal de Braga e da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva.

4.2. Categorização

Após a transcrição das entrevistas, validação e rectificação por parte dos entrevistados e já na posse de toda a documentação, procedemos à análise do

conteúdo das mesmas. Foi necessário proceder-se também à elaboração de uma lista de abreviaturas que se encontra no início deste projecto, uma vez que estas são uma constante nos documentos analisados e nas entrevistas.

Procedeu-se, ainda, à constituição de quatro categorias:

- *Parceiros/Entidades/Estruturas da Comunidade que colaboram com a escola* (sua importância, tipo de colaboração, funções);
- *Escola*;
- *Família*;
- *TEIP* (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

Categoria Parceiros/Entidades/Estruturas da Comunidade que colaboram com a escola (sua importância, tipo de colaboração, funções)

Relativamente à categoria *Parceiros/entidades/estruturas da comunidade que colaboram com a escola* (sua importância, tipo de colaboração, funções), esta possui trinta e sete subcategorias (que são apresentadas na tabela seguinte) das quais se procedeu ao assentamento de unidades de registo. É a categoria que engloba todas as estruturas da comunidade que colaboram com a escola, quer através de parcerias estabelecidas, quer através de colaborações pontuais ou esporádicas em actividades dinamizadas pela escola.

Categoria	Subcategorias
Parceiros/entidades/estruturas da comunidade que colaboram com a escola (sua importância, tipo de colaboração, funções),	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)
	Cruz Vermelha Portuguesa (CPV)
	Escola Segura
	Centro de histocompatibilidade
	Instituto Português do Sangue
	Empresas
	Centro de Saúde

	Universidades
	Juntas de Freguesia
	Igreja
	Associação de Pais
	Câmara Municipal
	Bombeiros
	Protecção Civil
	Centro Macrobiótico de Braga
	Instituto Português da Juventude (IPJ)
	Companhia de Teatro Maria Paulos
	Centro Social e Cultural de Ferreiros
	Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva
	Agenda 21 Escolar
	Piscina Municipal de M.
	Museu D. Diogo de Sousa
	Museu dos Biscainhos
	Tribunais
	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)
	Instituto do Emprego
	Clube do Serafim
	Segurança Social
	Banco Alimentar
	Caritas
	Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO)
	Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)
	Associação de Pais Para a Educação de

	Crianças Deficientes Auditivas (APEECDA)
	Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)
	Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT)
	Associação Criança
	Centro Cultural e Social Santo Adrião

Categoria Escola

A categoria Escola, remete para as referências relativas ao processo de ensino aprendizagem, para a organização das estruturas escolares, bem como para ofertas extra curriculares por parte da escola com vista a colmatar algumas lacunas na educação e formação dos discentes, promovendo simultaneamente, deste modo, a sua formação para a cidadania. Procedeu-se, assim, à identificação de doze subcategorias tal como podemos ver pela tabela seguinte.

Categoria	Subcategoria
Escola	Animadoras
	Sucesso/Insucesso
	Abandono/ absentismo/ desistência
	Indisciplina
	Alimentação
	Saúde
	Professores
	Organização
	Directores de Turma
	Tutores
	Clube da Solidariedade
	Exclusão

Categoria Família

A categoria Família aborda todas as referências relativas à família do discente e ao seu contexto económico, social, cultural, à sua proveniência e formação. Esta categoria engloba as sete subcategorias que se encontram na tabela seguinte:

Categoria	Subcategorias
Família	Intervenção (avaliação e mediação de situações problemáticas)
	Estrutura familiar
	Etnias
	Abusos físicos/ psicológicos
	Situação económica/ famílias desfavorecidas (pobreza, desemprego)
	Formação/educação dos filhos
	Filhos/ crianças

Categoria TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)

No que concerne à categoria TEIP, esta refere-se à implementação do projecto na escola, a finalidade do mesmo, bem como às alterações que este trouxe à mesma em termos de constituição de novas aberturas à comunidade. Foram identificadas assim as seguintes quatro subcategorias:

Categoria	Subcategoria
TEIP	Função/objectivos
	Constituição
	Recursos
	Comunidade

5. Limitações do Estudo

Sendo este um estudo de caso, não se poderá auferir conclusões universais. Tal também não é o nosso objectivo. Temos presente que cada individuo é único e irrepetível, bem como o seu contexto, experiências e vivências. Não sendo possível concluir algo com base numa única experiência que ocorreu num determinado contexto e tempo. Não se pretende ainda verificar a validade ou qualidade do projecto, nem tão pouco avaliar o mesmo. Tal como já referimos anteriormente o que se pretende é perceber quais as relações existentes entre a escola e a comunidade, como foram constituídas as parcerias bem como quais as vantagens/desvantagens destas e qual o contributo da implementação do projecto para as mesmas no contexto analisado.

CAPÍTULO V – Apresentação/Análise dos Dados

CAPÍTULO V – Apresentação/Análise dos Dados

Neste capítulo iremos proceder à apresentação e análise dos dados recolhidos. Começaremos por fazer uma breve referência à pesquisa documental, o que envolveu e como se processou. Passaremos depois à percepção do projecto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) por parte dos entrevistados e a sua relação com a legislação. Em seguida, analisaremos a implementação do projecto neste agrupamento, para, posteriormente, analisarmos as parcerias estabelecidas com os diferentes parceiros da comunidade. Segue-se a organização da escola TEIP onde procuramos fazer uma análise da organização do projecto e da sua relação com Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro e suas linhas de orientação. Posteriormente, passamos para uma análise das mudanças ocorridas na escola e na comunidade, na perspectiva dos actores entrevistados para terminarmos com uma análise do alcance educativo e contributo para a formação.

1. Pesquisa Documental

Tal como foi referido anteriormente, a pesquisa documental envolveu a análise dos seguintes documentos

- Plano Anual de Actividades 2009/10
- Plano Anual de Actividades 2010/11
- Regulamento Interno de Fevereiro de 2009
- Regulamento Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno, 2010/2011
- Relatório do Projecto Julho 2010
- Relatório do Projecto Julho 2011
- Sete actas das reuniões do projecto (acta nº1 de 25 de Setembro de 2009, acta nº 2 de 6 de Novembro de 2009, acta nº 3 de 14 de Janeiro de 2010, acta nº 4 de 22 de Fevereiro de 2010, acta nº5 de 24 de Março de 2010, acta nº 6 de 22 de Abril de 2010, acta nº 7 de 31 de Maio de 2010, acta de 3 de Junho de 2011)
- *Site* do Agrupamento A

- *Site* do Mega Agrupamento
- Projecto Alfa de Março de 2009.

Envolveu, ainda, a recolha e análise de quatro entrevistas a cinco actores com papéis distintos na execução do projecto.

Foi necessário proceder-se à pesquisa de informação sobre os TEIP II e sobre a legislação vigente em relação aos mesmos, com vista a uma percepção do que está na sua origem e quais os objectivos fundamentais da sua constituição. Permitindo tal uma análise simultânea da implementação do projecto e da sua relação com a legislação vigente. Nesse sentido, foi consultada legislação portuguesa e estrangeira, bem como artigos sobre a matéria.

2. Percepção do Projecto TEIP

Através de uma análise às entrevistas realizadas pretende-se descortinar quais as percepções dos diferentes entrevistados relativamente ao projecto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Com esse intuito começamos por fazer uma breve referência aos objectivos previstos para os TEIP II para posteriormente os relacionarmos com os discursos apresentados.

Tal como foi referido anteriormente os TEIP II pretendiam promover “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos” e “O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo” (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro). É nesta mesma linha de orientação que se enquadram as percepções dos actores escolares entrevistados. Todos se referem ao TEIP como um projecto que visa o reforço dos recursos no sentido de reduzir o insucesso e abandono escolares. Uma das entrevistadas refere ainda que no caso do projecto TEIP implementado no agrupamento, este tem uma função mais preventiva.

O Território Educativo de Intervenção Prioritária, portanto, tem a ver com o insucesso escolar, portanto, não é? O abandono, e intervir muito no, na redução, no abandono, não é? E do, e do absentismo, portanto, hum, no sentido também de isto, e com o objectivo obviamente, também de, de aproximação às famílias, portanto, não é? Hum, isto porque estamos num crescendo de, de situações cada

vez mais problemáticas, e também o contexto social, portanto, económico e político do país também não tem ajudado, portanto. Mas eventualmente, eee nós estamos a falar um bocadinho do TEIP, não é? Neste TEIP é um TEIP assim muito preventivo, mas com o grande objectivo indiscutível de, de prevenir, não é? E de, de arranjar alternativas para estes abandonos e o insucesso, portanto. (E03b, [2])³³

Outra entrevistada, a Assistente Social, refere ainda que este processo de resolução dos problemas deve passar pela relação da escola com a comunidade, que é outra das orientações previstas pelo Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro.

Eu acho que os, os eixos fundamentais a nível de intervenção é realmente o abandono e o absentismo escolar, o insucesso escolar, exactamente, e a aproximação também às comunidades, não é? E o trabalhar um bocadinho em, em articulação com, com, com os outros parceiros da comunidade no sentido de resolução de problemas que existem dentro do contexto escolar, não é? (E03a, [3])

Sendo referido, ainda, por outra que a relação da escola com a família também é importante para o aumento do sucesso e redução do abandono escolar.

Portanto é a identificação dos problemas e no fundo encontrar respostas para esses problemas e uma intervenção portanto, junto dos alunos, das famílias, da, da, no fundo criar condições para trabalhar com eles e criar processos de melhoria dentro da escola. Portanto, tendo em vista evidentemente a redução do abandono escolar, a melhoria do sucesso escolar, essas coisas assim. (E04, [4])

Apesar da referência à importância da relação da escola com a comunidade e da escola com a família, por parte de alguns entrevistados, outros referem que o importante na implementação do mesmo foi o aumento dos recursos humanos. “Mas sobretudo a acção, o projecto Alfa, situa-se mais a nível interno, e a nível da, dos recursos humanos disponíveis para o projecto, não é? Mais do que propriamente, enfim, envolve parcerias, há parcerias externas, mas, mas enfim no essencial, são, são a forma de organizar a escola e os recursos que são alocados ao projecto, não é?” (E01, [14])

³³ (E03b, [2]) a letra E significa entrevistado, 03 refere-se à terceira entrevista, b refere-se a uma das entrevistadas (neste caso a psicóloga), [2] refere-se à entrada da fala, facilitando deste modo a localização da mesma na transcrição da entrevista.

Verifica-se uma certa consonância entre os discursos produzidos e os objectivos previstos para os TEIP II, o que revela que os actores entrevistados têm presente a sua função no projecto e as metas do mesmo. Verifica-se, no entanto, que apesar de reconhecerem a importância das parcerias para a persecução dos objectivos, são evidenciados os recursos como uma mais-valia associada ao projecto. No próximo subcapítulo serão abordados esses mesmos recursos salientando a implementação do projecto e como é que tal se processou.

3. A Implementação do Projecto TEIP

Como já vimos anteriormente, no caso deste agrupamento, é dado relevo aos recursos alocados ao projecto. Pretende-se, assim, elucidar de que forma surge o projecto Alfa (nome fictício do projecto de implementação do TEIP), bem como, quais as vantagens em termos de recursos que contribuíram para alcançar os objectivos pretendidos para um projecto TEIP.

No agrupamento estudado o projecto TEIP não se deveu a uma candidatura do agrupamento ao mesmo, antes foi uma decisão da administração central. “No âmbito do despacho nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Ministério da Educação considerou o nosso Agrupamento de Escolas como Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração (TEIP2)” (Projecto Alfa, 2009:3). Assim, o projecto teve início no ano lectivo 2009/2010.

Tal decisão, segundo o nosso primeiro entrevistado (E01), pode dever-se a diversos factores, por um lado poderia ser porque: “Portanto, alguém considerou que nós estaríamos num território, enfim, prioritário portanto e que teríamos taxas de suc, de sucesso eventualmente problemáticas e que de facto nalguns aspectos sim e portanto considerou que seríamos incluídos nesse, nesse projecto” (E01, [6]).

Por outro, poderia ter sido uma consequência de uma candidatura a um outro projecto apresentado no ano lectivo anterior à Gulbenkian:

No ano anterior tínhamos apresentado uma candidatura à Gulbenkian de promoção de sucesso educativo, e que não foi aprovada na altura porque não éramos TEIP. Portanto, pediram-nos o número de escola TEIP e nós não tínhamos, não é, não éramos, não é? Talvez por isso a administração também

tenha, enfim, sabendo que nós tínhamos concorrido ao, a esse projecto da Gulbenkian, como estávamos em condições de, no reuni, reuníamos os requisitos para, para ser, ser aprovado o projecto, não é? Portanto, logo a seguir, no ano a seguinte, enfim integrou-nos na, nos TEIP de segunda geração, não é? Hum, portanto foi uma decisão da administração, não é? (E01, [8])

Com a implementação do projecto foi possível um acréscimo de recursos que permitiram novas abordagens no apoio ao sucesso educativo. Apesar de a entrevistada E04 referir que já existiam práticas internas entre professores e direcção em que todos trabalhavam em conjunto para um objectivo e como uma família, faltava o apoio de técnicos especializados noutras áreas. O aumento dos *recursos humanos* permitiu, assim, criar um Gabinete de Mediação e Orientação Escolar constituído por uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de educação, e distribuir três animadoras sociais pelas escolas mais problemáticas do agrupamento. Segundo o entrevistado E01 tal foi implementado do seguinte modo:

Portanto, criando um gabinete de mediação e orientação escolar que foi o caso, não é? Portanto, um gabinete de técnicos, não é? Hum, e técnicos que, que trabalham, não é? Portanto, tem-se verificado que são exemplares, tem sido exemplares, não é? Temos aí um bom gabinete, portanto, psicóloga, assistente social, e técnica de educação, que funcionam. Temos três animadoras sociais em três escolas problemáticas, grandes e problemáticas do agrupamento, portanto, M. N. e G3.. Para enfim, fazer, dar apoio aos alunos na, nos recreios, portanto, vigilância e supervisão dos recreios e organizar actividades de recreio. Hum, durante a refeição, não é? (E01,[66])

Foi, ainda, possível a criação da figura de professor tutor que permitiram estabelecer uma *ponte* entre a escola e a família, contribuindo para o aumento do sucesso educativo.

E portanto, essa equipa... enfim e também os tutores, não é? Professores que são nomeados por, enfim, por características especiais consideramos que... são capazes de... junto dos alunos e individualmente, e portanto, acompanhar e recuperar alunos em termos de apoio, organiza-los no estudo. Enfim, no diálogo com as famílias, e tal. Portanto todos esses recursos, enfim, na minha opinião são os que, os que têm um, um, uma acção mais eficaz. Mais produtiva em termos de das questões de sucesso. (E01,[76])

Apesar deste aumento de *recursos humanos* ser visto de uma forma positiva pelos entrevistados, uma das entrevistadas refere que “Devia de haver mais recursos para dar continuidade ao trabalho e procurar ainda fazer melhor aquilo que já fazíamos bem, não é?” (E02, [56]). Podemos ver ainda na primeira acta que “Na Acção de Discriminação Positiva (oitto) a Responsável, Prof. Maria João (nome fictício), referiu que, no primeiro ciclo, a maior parte dos alunos estão a usufruir do apoio educativo, embora sejam muitos alunos e poucos recursos” (A3, 2010:1). Percebe-se, assim, que apesar de serem alocados *recursos humanos* ao projecto, e de estes serem vistos como uma mais-valia, são ainda de alguma forma insuficientes no início da implementação do projecto. Verifica-se, ainda, na mesma acta que

... a nível dos recursos humanos, o Projecto ALFA está a desenvolver-se de acordo com o compromisso educativo assumido pelo Agrupamento, dando cumprimento às diferentes acções previstas no mesmo, cuja denominação ALFA (“com o objectivo de reduzir o insucesso através de recursos”, no original cada letra do nome do projecto remete para a ideia apresentada), esteve no princípio das mesmas, tendo estas como objectivo permitir que o projecto em questão responda às situações-problema que estiveram na sua origem. (A1, 2009:1)

Ao longo de todo o projecto os recursos disponibilizados para o projecto tiveram um grande relevo para a persecução dos objectivos a que o agrupamento se tinha proposto. Tal verifica-se através da leitura da última acta das reuniões do projecto em que todos os elementos foram unânimes em afirmar que

Ainda neste ponto, toda a equipa achou ser necessário tomar uma posição a nível de recomendações futuras, uma vez que todos os recursos/meios conseguidos, criados e utilizados foram de grande relevância para o bom desenvolvimento do Projecto TEIP/ALFA, tendo em atenção os impactos previstos, as metas estabelecidas e os resultados alcançados. A experiência feita a nível de articulação dos recursos existentes, dotados pelo Projecto TEIP, foi de tal forma relevante, nomeadamente a nível do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE), que deverão ter continuidade de modo a dar sustentabilidade ao Agrupamento nos próximos anos. (última, 2011:3)

Concluindo, os *recursos humanos* foram, ao longo da implementação do projecto, uma mais-valia e contribuíram para alcançar as metas estabelecidas. São vistos como essenciais para o futuro do agrupamento, contudo, as *parcerias* são

outra das estratégias previstas pelo TEIP II através do Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. No subcapítulo seguinte, estas serão abordadas pretendendo-se perceber como é que foram estabelecidas e quais os parceiros envolvidos no projecto.

4. As Parcerias Estabelecidas

Após termos abordado a percepção do projecto Territórios Educativo de Intervenção Prioritária onde procuramos perceber a consonância entre o discurso e os objectivos previstos pelo Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro e depois de analisarmos a implementação do projecto, onde procuramos perceber como tal foi concretizado no agrupamento e quais os recursos que lhe foram alocados. Agora, importa aqui perceber quais as parcerias estabelecidas devido ao projecto, como funcionam essas parcerias quais os seus objectivos e qual a percepção dos actores escolares em relação às mesmas. Pois segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro a escola tem uma dupla função, por um lado é responsável pela promoção do sucesso educativo e por outro é uma “instituição central do processo de desenvolvimento comunitário”. Sendo que só é possível concretizar estas funções “convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais”.

Numa primeira análise verifica-se a referência a trinta e sete subcategorias que englobam diferentes instituições que colaboram com o Agrupamento esporadicamente ou de forma permanentemente e sistemática. Procuraremos analisar aqui o papel de cada uma delas na sua relação com a escola e como foram constituídas.

Devemos evidenciar a importância revelada por uma das entrevistadas que dizia: “Este trabalho em parceria é muito importante, da, da articulação com, com todas as entidades que acompanham, que estão à volta um bocadinho do menor e da família, é fundamental para se conseguir resultados” (E03a, [115]). De facto, segundo o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro, as parcerias entre

a escola e a comunidade são uma das medidas previstas para a melhoria das aprendizagens e integração na vida activa dos jovens.

Com vista ao estabelecimento das parcerias importa esclarecer como tal se processa. Através das entrevistas realizadas podemos, deste modo, verificar que as parcerias, por vezes, surgem através de contactos pessoais ou de candidaturas, formalizando-se posteriormente os protocolos necessários.

Sim, sim. Começaram assim, quer dizer, nós as candidaturas aparecem quando há concursos, porque de resto esse, essas, esses entendimentos são entendimentos quase de pessoas, quer dizer, há determinado tipo de pessoas aqui na escola, que, que pronto, que reagem a estas problemáticas que nós temos e que vão avançando e que através de contactos pessoais dão origem a contactos institucionais, hum, e quando surgem proce, concursos a gente candidata-se porque já há um processo em curso, e a coisa vai sendo assim. (E04, [56])

No caso das parcerias vigentes ao longo da implementação do projecto, algumas delas já existiam outras foram procuradas pelo agrupamento numa tentativa de resposta aos problemas evidenciados. Através da análise de cada uma das instituições e sua contribuição para a persecução dos objectivos previstos pelo projecto Alfa, procuraremos também verificar como se processou a parceria em cada caso.

- Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)

Um dos primeiros parceiros a ser procurado pelo agrupamento foi a CPCJ, tendo em atenção a zona de influência do agrupamento e a realidade socioeconómica existente e devido à sua estreita relação com os problemas identificados, nomeadamente abandono e absentismo. Esta foi incluída no conselho geral, verifica-se através das entrevistas que esta colaborou também com a equipa do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE).

... portanto quando fomos considerados TEIP, hum, incluímos, por exemplo, por exemplo a CPCJ no conselho geral, portanto uma das instituições que estava presente no conselho geral que foi cooptada era a CPCJ. Portanto, uma instituição que, enfim, que se entrecruza bastante com essas questões, essas problemáticas do abandono, não é? Do absentismo, não é? Portanto, procuramos incluir a CPCJ. (E01, [14])

A relação da CPCJ com o Agrupamento revela-se, por um lado, bastante satisfatória, na medida em que, foi uma instituição que se revelou disponível e aberta para a escola. Existindo um contacto constante entre a escola e a instituição, quer através de reuniões, quer de telefonemas ou relatórios.

No caso da, da CPCJ, portanto, há uma interacção forte, há mesmo uma técnica da, da CPCJ, que está disponível para, e veio à reunião dos directores de turma para mostrar essa disponibilidade, para servir de, de ponte entre a escola e a CPCJ. Para o encaminhamento de casos, portanto, portanto estamos satisfeitos com essa parceria. (E01, [34])

Por outro, uma das entrevistadas referiu que esta relação poderia ser mais produtiva se a informação disponibilizada pela instituição fosse mais clara.

Claro que nós gostaríamos, nós professores, gostaríamos que a CPCJ tivesse outra dimensão, que fosse mais... hum, eu acho que fosse mais eficaz, que por exemplo, que nos mantivessem informados de algumas realida, de algumas situações que desconhecemos... Eu compreendo o ponto de vista deles, que há realidades, e há informações que eles não podem passar, não é? Mas, às vezes dão por fim de processos que não se resolveram, depois retoma-se, e por isso... eu felizmente não tenho nenhuma situação com a... (E02, [34])

Através da entrevista com a Psicóloga e a Assistente Social percebe-se a importância desta instituição para a escola, contudo são apontados algumas contrariedades como o facto de esta só ter “três técnicos especializados que estão na retaguarda. Tudo o resto são, são voluntários.” (E03a, [324]). Ou a alteração da constituição da equipa desta instituição “... houve uma mudança, nós já estávamos tão bem habituados a lidar com determinados técnicos, portanto, e este ano, foi tudo reestruturado, portanto, os técnicos foram todos embora, hum, depois é assim, há muitos elementos na CPCJ que não tem formação absolutamente nenhuma. Portanto, não é que tenham que ser ...”(E03b, [321]). Referem-se ainda à falta de sensibilidade dos elementos desta instituição para determinadas questões cruciais para que haja uma relação saudável entre a escola e a família.

E também depois outra coisa que a mim mas é, que também, nós, hum, muitas vezes a CPCJ acaba por... e nós às vezes, a nossa hesitação em enviar para a CPCJ, só em último recurso, é que muitas vezes é-lhes passado aos familiares, é-lhes dado a ler, por exemplo o nosso relatório todo *ipsis-verbis*, portanto, com a nossa assinatura por baixo, com a escola. O que muitas vezes acaba com qualquer relação. (E03b, [339])

Além da referência à CPCJ nas entrevistas podemos verificar que esta é mencionada nos planos anuais de actividades, no regulamento interno, no projecto Alfa, nos relatórios anuais do projecto e nas actas. Sendo evidenciada a sua colaboração com a escola na resolução de problemas ligados à família e no desenvolvimento de actividades propostas no plano anual de actividades.

De um modo geral, verifica-se uma relação estreita entre esta instituição e a escola, podendo esta ser mais produtiva, segundo alguns entrevistados, se o seu funcionamento fosse diferente. É de salientar, ainda assim, a sua importância na resolução de problemas, bem como a disponibilidade da mesma perante a escola.

- Cruz Vermelha Portuguesa (CPV)

Esta instituição tem uma interacção com a escola a diversos níveis.

A, portanto a Cruz Vermelha, a Cruz vermelha, a Cruz Vermelha é uma entidade que tem, que tem várias áreas de intervenção, não é? Portanto, hum, ao nível do protocolo do rendimento social de inserção, portanto, do acompanhamento familiar, tem então trabalham com a comunidade do monte de São João (nome fictício), no que diz respeito aqui ao nosso agrupamento. Portanto, é... Depois trabalham noutras, noutra área no Prado (nome fictício), portanto já va, já vai fora da nosso, do nosso agrupamento. Depois tem outro tipo de intervenção, tem por exemplo o Mais Atitude que é, é uma equipa de intervenção de, de consumos ao nível dos consumos, hum, e que também tem portanto uma parceria cá com a escola, todas são cá, pelo menos ... (E03a, [29])

Verifica-se uma intervenção conjunta com o Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT) através do projecto Mais Atitude para a prevenção de comportamentos de risco.

...depois temos também a Cruz Vermelha sobretudo na vertente do projecto Mais Atitude, portanto, o projecto Mais Atitude, hum, concilia o IDT, a Cruz Vermelha, por isso temos em, em grande o projecto Mais Atitude, aqui na escola. Que faz um trabalho, tem vindo a fazer há uns anos, um trabalho com determinadas turmas, sobretudo aquelas turmas que oferecem mais problemas, hum, de vária ordem, não é? Não apenas da questão da droga, da prevenção das drogas mas prevenção de comportamentos de risco e tudo. (E02, [22])

Existe uma intervenção da Cruz Vermelha a nível da comunidade, colaborando com a escola também nesse sentido.

Hum, e portanto bastantes meninos ainda que, que frequentam cá a escola, não aqui até na EB2,3 mas mais, temos alguns, um dois, aqui na EB2,3, mas a maioria está no centro escolar da N. E portanto, que acabamos por articular muito com a Cruz Vermelha que é a equipa que, que trabalha lá no terreno, que conhece muito bem aquela comunidade, portanto trabalhou aquela comunidade já há alguns anos, hum, e portanto, nós próprias, eu própria já me desloquei ao ce... aóóóó ao monte de São João... Hum, portanto temos feito aqui um, um, um, uma intervenção em conjunto, com, com, com a Cruz Vermelha, e portanto ... (E03a, [21])

Além disso dispõe de algumas horas por semana no Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIA) trabalhando de forma integrada e complementar com diversas entidades. No relatório do projecto Alfa pode ler-se também “muito interesse e empenho por parte dos alunos das turmas envolvidas, num total de 313 alunos e ainda 25 professores. Grande adesão dos alunos ao espaço ‘Dúvidas’ - atendimento dos elementos da CVP às 3^as de manhã. Foram envolvidos cerca de 300 elementos.” (Relatório Alfa, 2010:70).

Interveio em várias actividades escolares, nomeadamente: “Comemoração do dia Mundial da Alimentação”, “Actividades diversas com intencionalidade educativa”, no “Jogo ‘Alimentação Saudável’ ” (PAA, 2010:62), “Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar” (PAA, 2010:63), “e-PES”, “‘Cantinho do desabafo’: Sou jovem... tenho dúvidas”, “Blog ‘A tua Saúde passa por aqui’ ”, “*Chat*, Fórum, Correio Elect. E Disciplina *Moodle*”, “Projecto ‘Corpos – Quem decide és tu’ ” (PAA, 2010:67).

Verifica-se uma forte relação entre esta instituição e o Agrupamento, colaborando de forma integrada com este a vários níveis quer instrutivos como se depreende pelas actividades dinamizadas, quer preventivos com o projecto Mais Atitude, e familiares no acompanhamento das comunidades e nos casos de negligência. “Houve, contudo, situações que, por clara negligência familiar, forçou o recurso a entidades externas, como [...] a Cruz Vermelha” (Relatório Alfa, 2010:40). Trabalhando dentro e fora da escola numa perspectiva de prevenção e instrução, e intervindo sempre que os problemas surgem.

- Escola Segura

No caso de Escola Segura verifica-se uma intervenção ao nível da formação, quer de professores e funcionários quer de alunos, no que diz respeito ao uso seguro da *internet*.

Escola Segura no ano passado. Este ano não tivemos. Mas no ano passado tivemos uma sessão [sessão de formação] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado) para, para funcionários, para professores, da Escola Segura. Também chegamos a saber que a nível, por exemplo, de Braga, do concelho de Braga, esta escola não dá muitos problemas em termos de, de, de..., enfim, problemas graves. Hum, isso também é positivo, sabermos pelo, pelo, pelos agentes, não é? Comissário que está à frente da, da Escola Segura. Temos aqui sessões com alunos, suponho que do sétimo ano... Eu este ano, pronto, estou mais na secundária, que é lá, é lá, a escola sede, neste momento, portanto paro mais por lá... e portanto há pormenores que me falham em relação à, assim a algumas actividades, mas tiveram uma sessão. Creio que foi o sétimo ano aqui, sobre seguro, internet e segurança, portanto, há, há actividades com alunos, com professores, com pessoal não docente, no caso da Escola Segura. (E01, [34])

Intervenção também em algumas actividades como “Pedalada pelo ambiente” (PAA, 2010:27), “Acções de sensibilização para a prevenção da criminalidade informática contra crianças e jovens” (PAA, 2010:54), “Debate: ‘Bullying’ ” (PAA, 2010:66) e “Segurança” (PAA, 2009:30).

Um dos entrevistados refere que esta instituição está sempre com a escola e sempre que é solicitada dependendo da natureza dos casos.

- Centro de histocompatibilidade

Verifica-se apenas uma pequena colaboração com o agrupamento através de duas actividades: “Semana Viver + Saúde” (PAA, 2010:66) e “Projecto de Educação para a saúde” (PAA, 2009:29).

- Instituto Português do Sangue

Tal como a instituição anterior, o Instituto Português do Sangue, apenas colabora com o agrupamento através de duas actividades: “Semana Viver + Saúde” (PAA, 2010:66) e “Projecto de Educação para a saúde” (PAA, 2009:29).

- Empresas

Verifica-se uma colaboração de empresas ao nível dos cursos de educação e formação através dos estágios profissionais, colaborando com o agrupamento numa transição da escola para a vida activa. Tendo como objectivo “Apoiar as empresas que com a escola colaborem nos programas de transição para a Vida Adulta” e como estratégia a “Planificação com as empresas em termos de estágio; Avaliação trimestral com as empresas ligadas aos estágios” (PAA, 2009:33). Verifica-se também a intervenção de empresas no âmbito da actividade “Promoção de parcerias com a Comunidade Local, no âmbito de Estágios Curriculares, profissionais, Mercado de trabalho e acessibilidades” (PAA, 2009:33).

A colaboração de empresas é notória em diversas actividades escolares, nomeadamente: na Feira do Livro, nas actividades de apoio à família, em visitas de estudo com os objectivos de “Conhecer a realidade empresarial, possuir uma visão sistémica da empresa, fomentar a relação Escola/Empresa” (PAA, 2010:28), na actividade “Práticas de Cidadania” com a colaboração da BWKids, assim como, de outras empresas não especificadas (PAA, 2010:76).

A intervenção de empresas é visível em algumas actividades como: na actividade “A adolescência e Tu” (PAA, 2010:64) com a intervenção de uma equipa da Ausonia, da Ópticas Minho na actividade “Semana Viver + Saúde” (PAA, 2010:66) e no “Projecto de Educação para a saúde” (PAA, 2009:30), da BRAVAL na “Campanha ‘Reciclagem de óleos usados’ ” com um dos objectivos de “Colaborar com a BRAVAL na divulgação do Biodiesel” (PAA, 2009:18). E da Bragahabit nas “Actividades de Apoio à Família” (PAA, 2009:31) e na distribuição de refeições.

Verifica-se ainda, no plano anual de actividades de 2009/2010, a intenção de colaboração com a Libware para a publicação *on line* do catálogo da biblioteca escolar.

O apoio da Microsoft através da elaboração de um vídeo no concurso “Gigabyte Seguro: Navega em segurança à tua maneira!” (Relatório Alfa, 2010:7). A cedência pela empresa FAMASET de uma mesa multitoque (Relatório

Alfa Julho 2011, 8_Acções_não alcançam metas)³⁴. E a oferta de roupa por parte de casas da especialidade: “Portanto, estabeleceram-se parcerias com empresas de roupa, casas de moda, de marca, que nos davam, tem dado ...” (E04, [176]).

Em termos de empresas verifica-se uma colaboração das mesmas, a diversos níveis, com o agrupamento. Seja através da colaboração com a formação e transição para a vida activa com os estágios. Seja através da colaboração em termos sociais como no caso das refeições ou do vestuário cedidos pelas empresas. Seja, ainda, pela colaboração em questões ligadas à saúde ou à instrução.

- Centro de Saúde

Relativamente aos Centros de Saúde, de referir a ausência de uma colaboração mais forte no que concerne a consultas de especialidade e no atendimento de situações urgentes nestas áreas.

Ao nível, ao nível da saúde, por exemplo, era importante que houvesse maior colaboração do centro de saúde, da segurança social, hum, no âmbito da, sei lá, das, da, da terapia da fala, pedopsiquiatria, portanto, algumas áreas em que haveria necessidade de, da escola poder, hum, utilizar mais facilmente esses recursos para situações muito especiais e que muitas vezes, hum, se torna difícil, não é? Portanto em tempo oportuno, hum, encaminhar situações para essas instituições, portanto, podia haver um protocolo em que, protocolos com essas instituições de que for, de, de forma que fosse mais fácil o encaminhamento, não é? De situações difíceis. (E01, [200])

Por outro lado, é referida a colaboração destes com a escola, quer através do encaminhamento de situações identificadas pelos directores de turma, quer pelo pedido de informações dos médicos de família aos mesmos.

Os Centros de Saúde, às vezes também é chamado, é chamado, há alguma, hum, estreita relação, sobretudo com os directores de turma, ou até mesmo com os professores titulares, porque quando nós, hum, notamos problemas que podem estar na origem, hum, problemas de saúde, sejam eles de que natureza for, até da ordem alimentar e tudo. Hum, procuramos contactar o encarregado de educação

³⁴ Este relatório do projecto encontra-se em Excel, pelo que a informação foi retirada da página com o nome 8_Acções_não alcançam metas. Qualquer citação deste relatório terá a referencia a cada uma das páginas do Excel com o nome original, facilitando deste modo a sua localização. O relatório não será disponibilizado por motivos de confidencialidade.

no sentido de estabelecer alguma ponte com o, com o médico de família, e muitas vezes temos esta, esta informação, aliás às vezes são os próprios médicos de família que também pedem informação aos directores de turma. E por isso, hum, quando, hum, o Centro de Saúde, hum, necessita de intervir nas causas que nós aqui identificamos, nós procuramos entrar em contacto, até pela própria equipa da saúde escolar que nós temos aqui, que tem uma enfermeira, mais ou menos ligada ao projecto, e portanto, acabamos por estabelecer essa parceria com eles. (E02, [24])

No âmbito do projecto de Educação para a Saúde, existe uma enfermeira no agrupamento que permite uma ligação mais estreita entre a escola e os centros de saúde. Sendo procurada pela escola com o intuito de resolver problemas, quer ligados à marcação de consultas quer de questões de saúde pública como no caso da pediculose.

E às vezes em coisas tão simples quanto uma que, que, que nos foi surgindo este ano que é o piolho, não é? (E03b, [36]) Hum, e também se ligou nesse sentido a ver se havia não é? Aqui a doutora Núria a ver se conseguia, a ver se conseguimos namorar ali o centro de saúde, se havia alguma forma de... de arranjar o produto que se pudesse facultar a estas famílias e... porque... é nesta coisa, é nisto tão simples, não é? (E03b, [42])

É, ainda, assegurada uma manhã ou uma tarde por mês pela Associação de Centros de Saúde no Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (Regulamento GIA, 2010:3).

No ano lectivo 2009/2010 a Psicóloga e a coordenadora do programa de Educação para a Saúde em parceria com a Unidade de Cuidados na Comunidade (UCC), propuseram o agrupamento a fazer parte do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESS). No âmbito deste programa foi atribuída uma enfermeira para colaborar com o agrupamento.

Verifica-se que poderia haver uma parceria mais forte entre a escola e os centros de saúde. “Mas de qualquer modo, acho que, a esse nível, na área da saúde, hum, principalmente, que haveria necessidade de, de, de as coisas funcionarem melhor e estarem mais viradas para as escolas” (E01, [212]). É de salientar, contudo, que estes colaboram com a escola na resolução de questões de negligência familiar ou de informação/formação. Nesse sentido realizaram um trabalho no âmbito da alimentação junto da escola. “Até porque a alimentação tem

sido um trabalho feito aqui e com os centros de saúde, tem, tem, tem-se esforçado bastante, portanto, eu acho que sim, de chegar até à, às escolas” (E03b, [50]).

- Universidades

Colaboração do Centro de Computação Gráfica da Universidade do Minho com professores de algumas áreas disciplinares acontece através da produção de conteúdos multimédia que têm como objectivo tentar reduzir o insucesso. Esta colaboração insere-se no âmbito da acção um, ALFA digital, prevista pelo projecto.

Uma delas com a, o centro de computação gráfica da, da Universidade do Minho. Portanto, e que, enfim, tenta colaborar com a escola, e com alguns professores da escola, e alguns grupos disciplinares principalmente de línguas na produção de conteúdos multimédia, portanto, de certa forma isso também está relacionado com as questões do, das aprendizagens dos alunos, e da tentativa de reduzir, de reduzir o insucesso, não é? (E01, [14])

Através das reuniões realizadas entre os docentes do agrupamento e o Centro de Computação Gráfica foi possível obter resultados satisfatórios para ambos e com benefícios mútuos, resultando tal colaboração na produção de materiais simultaneamente lúdicos e instrutivos para os alunos.

Verifica-se uma parceria com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto através do projecto *European Network For Environmental Assessment and Services* (ENEAS) no ano lectivo 2009/2010, tendo sido abandonado no ano lectivo seguinte, no entanto, há a vontade de o retomar no ano lectivo 2011/2012.

... nós temos parcerias a nível científico, por exemplo temos um projecto aqui com a Faculdade de Engenharia do Porto que é um projecto, hum, europeu. Que é o ENEAS, por exemplo, que é na área científica, que é uma coisa que a gente até tá, tá a tentar agora desenvolver mais, porque temos os tais bons alunos pobres ou ricos não interessa. Ricos entre aspas que agora ricos, ricos não estão na, nas públicas não é? Portanto, mas é, mas é, há miúdos, bons alunos de famílias de todos os níveis socioeconómicos e culturais, e tem que se lhes dar uma oportunidade na área científica, podem vir a dar uns bons, uns belíssimos técnicos de, de topo no futuro, não é? E essa vertente nós também a temos, temos com faculdades, temos a, trabalhos a nível de, temos, temos envolvidos nesse projecto de metodologia que é, que este ano se perdeu com esta história do Mega-agrupamento, as pessoas estão todas meias desanimadas, mas que se está a tentar para o ano pegar mas eu estou a ver o caso muito mal parado. (E04, [72])

Através desta parceria há a cedência de material por parte da Universidade do Porto para o agrupamento e a participação na actividade “Práticas de Literacia Científica” (PAA, 2010:76).

Verifica-se a intervenção, em diversas actividades, de especialistas de algumas universidades como por exemplo: intervenção de um docente da Universidade do Minho (UM) (especialista em estudos europeus) na comemoração do Dia da Europa (PAA, 2010:26), intervenção na actividade “Debate: ‘Bullying’ ” com um elemento do Instituto de Estudos da Criança da UM (PAA, 2010:66), intervenção da Universidade Fernando Pessoa na actividade “Semana Viver + Saúde” (PAA, 2010:66) e na actividade “Projecto Mediação Escola/ Família/ Comunidade” (PAA, 2009:8), intervenção de uma equipa da Universidade Fernando Pessoa nas actividades do “Projecto de Educação para a saúde” (PAA, 2009:29).

Por outro lado, também se verifica a participação do agrupamento em actividades promovidas pelas universidades como por exemplo: nas actividades promovidas pela Universidade do Minho (PAA, 2009:17) ou nas actividades propostas pelo Departamento de Cerâmica da Universidade de Aveiro (PAA, 2009:14).

Verifica-se ainda a colaboração da Universidade do Minho e/ou da Universidade Católica através de alunos estagiários na equipa da mediação escolar (RI, 2009:20).

No caso das universidades verifica-se uma colaboração a nível de informação e desenvolvimento formativo com as intervenções destas em actividades e projectos. Em relação à parceria com o Centro de Computação Gráfica da Universidade do Minho, esta foi estabelecida aquando da implementação do projecto tendo sido obtidos resultados satisfatórios quer para o agrupamento quer para o Centro de Computação Gráfica (CCG) da Universidade do Minho.

- Juntas de Freguesia

Em relação às Juntas de Freguesia verifica-se que existem juntas que procuram colaborar com a escola em tudo o que lhes é possível, tendo ou não um protocolo estabelecido, fazendo muitas vezes mais do que estão obrigadas.

Temos juntas muito colaborativas, muito colaborantes, com as escolas, com as escolas, hum, por exemplo S., G2. e F. (freguesias abrangidas pela escola, que por motivos de confidencialidade, designamos pelas letras S., G2. e F.), portanto, são três juntas que, com as quais ou temos protocolo, ou se não temos, mesmo se não tenhamos protocolo, hum, que é o caso de G2. mas a junta colabora com a escola e faz mais do que aquilo que é obrigada a fazer. (E01, [34])

Colaboram na realização de actividades do agrupamento disponibilizando materiais e oferecendo lanches, por exemplo. Também colaboram juntamente com a Assistente Social da escola nos casos de famílias carenciadas procurando resolver os problemas e inteirando a mesma das situações económicas e físicas em que as famílias vivem, podendo alguns casos passar para as assistentes sociais das juntas.

É, a situação começa por ser tratada aqui ao nível da assistente social que procura, penso que é assim que ela procede, procura junto das, das Juntas de Freguesia, porque cada, e da, da, da, penso eu é das Juntas, porque cada Junta tem associado a si uma assistente social, portanto faz sempre um trabalho directo com essas, com essas instituições, hum, para conhecer a realidade, e com, com os pais, não é? Procura ouvi-los e tudo, e para se inteirar da situação, qual a situação económica de que é que vivem o que é que não vivem e fazem visitas locais para saber como é que é, e depois a situação, hum, é encaminhada para a assistente social da área, da Freguesia, e procura resolver-se isso. Hum, isto a nível das carências económicas, não é? Como eu disse. (E02, [46])

Por outro lado, existem juntas que apenas fazem o que lhes compete ou o que lhes dá algum proveito próprio. “E não propriamente, não está preocupada com, enfim, com os problemas concretos dos alunos, funcionamento da escola e melhoria da escola. Mais com aquilo que pode dar visibilidade à Junta em termos de imagem.” (E01, [40]).

Uma das entrevistadas demonstra um certo descontentamento no que concerne à colaboração das juntas com a escola, dizendo que estas poderiam dar uma resposta mais funcional uma vez que trabalham em rede.

Por exemplo as juntas de freguesia que têm um como de dentro, portanto, hum, estas, estas, estas redes que há agora das juntas de freguesia, para mim deveriam actuar muito mais proximamente em relação há escola. Junto podiam ser estruturas tão são, tão só para, para lá, tinham que ser também para cá, em parceria com as escolas e com a, e com a segurança social. Tinha que ser muito abundante, porque não adianta ter serviços a darem respostas funcionais, hum, hum, respostas institucionais, mas não as darem ao nível funcional. (E04, [152])

Verifica-se ainda a colaboração das juntas em diversas actividades como: a recepção aos alunos, a Festa de Natal, a comemoração do Dia Mundial da Criança, a Festa de encerramento do ano lectivo, e a intervenção nas “Actividades de Apoio à Família” (PAA, 2009:31) e (PAA, 2010:7).

Há, ainda, referência às juntas no que se refere à requalificação do parque escolar “Influenciar a construção de um pavilhão Gimnodesportivo e a requalificação da portaria e do parque de estacionamento da EB 2/3” – “Apesar dos contactos e reuniões com [...] Juntas de Freguesia de M. este objectivo não foi alcançado” (Relatório Alfa, 2010:46). Ou da “melhoria dos recursos físicos e materiais das escolas, oferta AEC” (Projecto Alfa, 2009:23). Ou, ainda, através de visitas ao estaleiro das obras.

Verifica-se assim uma colaboração das juntas com o agrupamento nas questões sociais, materiais e lúdicas, podendo, contudo, segundo uma das entrevistadas, ser uma colaboração mais funcional. Verifica-se, ainda, que existem juntas que colaboram de forma natural, trabalhando em conjunto com a escola, enquanto outras apenas o fazem um pouco por obrigação do cumprimento protocolar.

- Igreja

Apesar de ser referido por um dos entrevistados que existe uma relação positiva com a Igreja como se pode ver pelo excerto seguinte.

Com a Igreja também, com a Igreja também temos, hum, sei lá, estou-me a lembrar, por exemplo, comemoramos 50 anos da escola de S. da escola do primeiro ciclo de S., no ano passado, e portanto houve, também a colaboração da Igreja nesse aspecto. Até o padre que estava em exercício há cinquenta anos naquela paróquia, portanto, foi convidado, por exemplo, portanto, há essa relação que é positiva, não é? (E01, [60])

Esta apenas aparece referenciada na “Comemoração do 50º aniversário da EB1 de S.” tendo como estratégia, entre outras, “Celebração de Missa em memória de ex-docentes e ex-alunos já falecidos” e com a intervenção do Pároco (PAA, 2009:37) e ainda como colaboradora na comemoração da Páscoa (PAA, 2010:11).

- Associação de Pais

Verifica-se uma grande colaboração das Associações de Pais, sendo referido por uma das entrevistadas que estão sempre presentes e que são solícitos, quer na disponibilização de materiais necessários, como se vê pela seguinte afirmação:

... há Associações de Pais que são espantosas a, a colaborar com a escola no sentido de resolver problemas, hum de logística da escola. Portanto, há um videoprojector, sistema de som, por exemplo, há, há, exemplos excepcionais de colaboração das Associações de Pais, portanto, a esse nível não temos razão de queixa, portanto as coisas funcionam. Hum, portanto, colaboram, portanto, as instituições. (E01, [54])

Quer na colaboração em actividades dinamizadas pelo agrupamento ou ainda em formações, estando presentes sempre que necessário, segundo uma das entrevistadas.

A Coordenadora dos directores de turma, no entanto, refere que esta podia ter um trabalho mais próximo dos directores de turma, contribuindo para promover uma cultura de aproximação entre os pais e os filhos e entre os pais e o director de turma, sendo este um trabalho essencial no acompanhamento dos discentes. Reconhece, ainda, que este é um trabalho que para alguns não é fácil devido à sua vida laboral, mas que é muito importante.

Eu acho, que, hum, uma estrutura que podia trabalhar mais estreitamente com o, a direcção de turma, hum, era, são as Associações de Pais, se fosse um trabalho mais, mais, sério no sentido de, de promover junto dos pais a cultura de estar com o director de turma, de estar com os filhos, de incutir-lhes a importância de os acompanhar, muitos deles quase diariamente, não é? Eu costumo dizer aos, aos meus pais, da minha direcção de turma que não é preciso saber matemática ou português para acompanhar um filho, às vezes basta, quando se vem buscar um

filho à escola, se for o caso, ou então quando se está num momento qualquer em casa perguntar, como eu fazia ao meu filho, hum, “Tu que disciplinas tiveste hoje? Ai é, então e o que é que deste na disciplina x? Explica-me que eu não sei.” Portanto, se o aluno não for capaz de explicar a coisa não correu lá muito bem. Portanto, vai tendo um controle por aí. Mas eu acho que educar é difícil, é uma tarefa difícil, e nem todos os pais se, se preocupam com isso. E por isso, eu acho que as associações de pais deviam virar-se para esse aspecto, fundamentalmente, que era promover uma cultura de participação dos pais na escola. Mas uma cultura de participação que não fosse olhar para o seu umbigo, em que o professor cuide bem do seu filho e não importa os outros. É, é necessário isto, faça-se, quer o meu filho goste, quer o meu filho não goste, quer seja bom ou mau para o meu filho, quer isso vá ao encontro ou não daquilo que o meu filho gosta, não é? [...] Em termos de, de, de, de participação, de empenho, de fazer sentir aos alunos que é importante, os pais são muito importantes nisto. Porque nós sozinhos, eu costumo dizer aos meus pais, eu tenho uma turma muito complicada este ano, ou melhor é uma turma que eu já acompanho desde o sétimo ano até ao nono ano. O sétimo foi terrível, no oitavo melhorou bastante, a adolescência ao rubro e está a ser muito difícil. E portanto eu tenho dito, e eu vou tendo pais colaboradores mas eu disse claramente, que eu depois sou assim muito curta e grossa, “estive sozinha, vocês deixaram-me sozinha, portanto vocês tem os filhos e os resultados que merecem”. Porque nós sabemos que a realidade de um filho não é a mesma coisa que a realidade de um aluno. Uma coisa é o filho, outra coisa é o aluno, e os pais ainda não perceberam muito isso. Eu sei que... também penso nisto, nem sempre as questões laborais e os empregos são facilitadores de que os pais participem na vida dos filhos. Mas isto também é uma, é uma questão de cultura de participação, os pais não estão... Antigamente proibiam-se a entrada a pessoas estranhas, e o pai era uma pessoa estranha, não é? Portanto isto ainda custa muito, não é? E depois é uma, é uma questão de educação e de cultura, as pessoas não tendo necessidade acham que tudo resolvem à distância ou que não precisam ou despejam o filho aqui e pronto, está. [...] Mas isso também não é uma realidade que diga assim, “Ei esta escola é uma coisa”, não! Há miúdos assim mas também, também é a forma como nós lidamos com eles que conseguimos dar-lhes a volta, não é? E fazê-los sentir que, que as coisas não são tanto assim. E é sempre, e eu acho que todos nós, quer os directores de turma, quer qualquer elemento da comunidade educativa ou escolar se quiser, restringindo-me aqui a esta... Procura fazer com que os alunos encarem este espaço como um espaço feliz, um espaço, hum, em que eles sintam a escola como lugar dos amigos, o lugar, hum, do convívio, e não a penas o lugar de obrigações e de regras, mas também fazem parte da vida, não é? As obrigações e regras, não é? Mas eu creio que eles sentem essas duas coisas. O espaço de obrigações, de regras mas um espaço de bem estar, de convívio, amizades, e é importante, não é? Na formação integral do aluno. (E02, [66])

Verifica-se ainda que está presente na vida escolar participando no grupo de mediação comportamental, na dinamização e contribuição económica de actividades. É referido ainda que a presidente da Associação de Pais também colabora bastante, contribuindo para a participação dos pais nas reuniões.

E portanto, nisto, por exemplo, reunir com, com, com, com a dona Margarida da Associação de Pais e isso são muito, disponíveis, portanto. Poderão não aper, ape, aparecer o número de pais que gostaríamos mas nós solicitando a dona Margarida... Gere assim um bocadinho não é? Consegue trazer alguns, alguns pais porque cada turma também tem representante de pais, não é? (E03b, [73])

É referido também que ao longo dos dois anos de implementação do projecto a participação dos pais nas reuniões melhorou, sendo este um aspecto positivo, contudo, ainda não se verifica a adesão desejada às mesmas. Estes aparecem mais às reuniões que de alguma forma suscitam o seu interesse, porque foram solicitadas por si ou porque são assuntos que lhes suscitam dúvidas, ou que se circunscrevem à turma do seu educando.

Portanto, por turma. E às vezes é isso que, que também, é bem mais nesse sentido que nós às vezes prossigamos aaaaahhhhh, a ajuda deles. Ou seja, sensi, como forma deles sensibilizarem mais juntamente os pais a estarem presentes, portanto, não é? Pronto. Ham, e vai-se conseguindo. Ainda não se consegue como se gostaria, não é? Pronto, hum, porque os dias da semana já se sentaram todos, as, as horas também excepto as menos um quarto antes de entrarem em casa e as nove horas. Mas eu julgo que aos bocadinhos, não é? Vão aparecendo assim pais, mas tem-se feito assim algumas... Quando são, quando, mas temos as sessões que são solicitadas pelos pais, não é? Em direcção de turma, portanto, que são, em conselho de turma, são... Aparecem bastantes, portanto, este ano fez-se de gestão parental, eeeeeee, e vinte e quatro ou vinte e seis pais vêm dezassete que é significativo. Quando se alarga, não é? Quando não é circunscrito ali à turma, portanto, quando é mais... Quando se alarga aos quinto e sei... imaginemos ao segundo ciclo já vêm muito menos pais, portanto, porque nem todos os pais também se revêem naquela problemática, ou então até tipo... não é? [...] Quando é que aparecem mais pais em todas estas, em todas temáticas? É na orientação escolar e profissional, porque efectivamente os pais ficam um bocadinho baralhados que é por esta altura. Aí sim, temos uns quantos pais que já aparecem às sessões que fazemos de orientação escolar e profissional. Mas eu acho que vai-se com, ao longo, ao longo destes dois anos foi-se conseguindo uma proximidade muito maior, portanto, sentimos os nosso pais também mais próximos. (E03b, [75])

Verifica-se, através dos planos anuais de actividades, a colaboração nas seguintes actividades dinamizadas pelo agrupamento: Festa de Natal, comemoração do Dia Mundial da Criança, na Festa de Encerramento do ano lectivo, no Magusto e na comemoração da Páscoa. Ainda nos planos anuais de actividades podemos encontrar a intervenção nas actividades: “Sessões de (in)formação temáticas para Pais/Encarregados de Educação” (PAA, 2010:48), “Sessão solene de entrega de prémios aos alunos integrados nos Quadros de

Valor, Excelência e Melhoria Significativa do AE Agrupamento A” (PAA, 2010:83), “Caminhada c/ data e local a anunciar” (PAA, 2010:84), “Piquenique” (PAA, 2010:84), “Sessão solene de entrega de prémios aos alunos integrados nos Quadros de Valor e Excelência” (PAA, 2009:14), “TEIA, Trabalho Educativo de Intervenção Articulado” (PAA, 2009:22) e “Sardinhada do Agrupamento” (PAA, 2009:47).

É referida como co-responsável pela actividade “Requalificação da EB1 de M.” (PAA, 2009:49), e como parceira para a “melhoria dos recursos físicos das escolas, entre outras;” (Projecto Alfa, 2009:23).

De um modo geral a Associação de Pais está presente na escola, colaborando com esta no que diz respeito à melhoria de condições físicas e materiais, na organização/intervenção em actividades e na aproximação dos pais à escola, sendo referido uma evolução positiva neste aspecto mas que pode ser melhorado. Há igualmente a referência ao papel desempenhado pela presidente da associação de pais neste trabalho tendo contribuído também para esta melhoria.

- Câmara Municipal

Relativamente à Câmara Municipal verifica-se uma forte colaboração com esta na área da cultura, no entanto, na área da educação tal não se processa da mesma forma segundo o entrevistado E01.

A Câmara também, enfim, a Câmara de Braga, infelizmente, hum, comparando com outras Câmaras com outras autarquias, hum, enfim, não... A nível de apoios que deve dar à escolas deixa um bocado a desejar, não é? Hum, a parte da educação. A parte da cultura, temos uma colaboração forte com aaaa..., portanto, a vereação (E01, [40])

No caso da cultura de referir a colaboração do agrupamento em actividades dinamizadas por esta, nomeadamente na Braga Romana, na Poesia na rua, sendo a única escola do concelho a participar nesta última. Verifica-se a colaboração da Câmara na reprodução de um livro de poesia com trabalhos dos alunos, contribuindo neste tipo de actividades escolares.

É de salientar a necessidade de resposta da Câmara a problemas que o agrupamento não consegue solucionar e que por vezes requerem a intervenção de

especialistas a que o agrupamento não tem acesso, sendo referido que esta poderia ser uma mais-valia para os agrupamentos nesta área. Quer através do estabelecimento de protocolos ou da constituição de um gabinete específico para as situações problemáticas e pontuais que surgem nomeadamente nos casos de violência familiar.

Ou então a Câmara, a Câmara ter esses protocolos e em situações excepcionais ser a própria Câmara, a própria autarquia, por isso é que eu digo que a autarquia também não, não colabora muito com a escola, hum, para, enfim, resolver muitas das situações que são situações que são situações que acontecem uma ou duas por ano, não é? Mas, em cada agrupamento, mas, mas que é importante que haja resposta, não é? (E01, [214])

Verifica-se a colaboração nas seguintes actividades: “Visita à Quinta Pedagógica (Real)” (PAA, 2010:7), comemoração do Dia Mundial da Criança (PAA, 2010:12), Teatro (Ida ao...Vinda à...) (PAA, 2010:13), na “Visita à Escola Educação Rodoviária” (PAA, 2010:14) e na “Semana da Leitura”, (PAA, 2010:55). Disponibilizando autocarros da empresa Transportes Urbanos de Braga (TUB) para as actividades que decorrem fora do agrupamento. É, ainda, interveniente na implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (PAA, 2010:14), na actividade “Pedalada pelo ambiente” (PAA, 2010:27), na actividade “Programa LAC (Ler Ajuda a Crescer)” (PAA, 2010:57), na actividade “Vamos ao teatro ‘Deixemos o Sexo em Paz’ ” (PAA, 2010:65), no “Projecto + atitude” (PAA, 2009:25), na actividade “Promoção de parcerias com a comunidade local, no âmbito de Estágios Curriculares, profissionais, Mercado de trabalho e acessibilidades” (PAA, 2009:33) e na actividade “Participação no Mundialito de Futebol” (PAA, 2009:54).

É responsável pela disponibilização de recursos humanos e materiais para a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, pela actividade “Jardim Zoológico de Lisboa (4ºano)” (PAA, 2009:31), pelos apoios sócio-educativos na educação pré-escolar e no 1º Ciclo (RI, 2009:22) e pelos serviços de refeições das EB1 (Escolas Básicas do 1º Ciclo) e dos JI (Jardins de Infância) do agrupamento (RI, 2009:22).

No que se refere aos *recursos físicos* do agrupamento, verifica-se uma intenção de melhoria dos mesmos, requalificando alguns estabelecimentos e

melhorando as infra-estruturas de outros através da construção de espaços necessários e inexistentes como no caso do pavilhão Gimnodesportivo da EB2,3. Para tal é necessária a colaboração da câmara que contribuiu para a resolução de algumas situações, no entanto, e apesar dos esforços realizados pelo agrupamento e das reuniões com esta, outras situações não foram solucionadas ainda, para grande descontentamento e sentido de insegurança de diversos actores.

Pode então verificar-se uma grande colaboração da câmara em actividades lúdico/educativas, contribuindo para a formação dos jovens e a sua inserção na vida activa. É de salientar, porém, que esta poderia ter um papel mais interventivo na área da educação, segundo o entrevistado E01, colaborando também em termos institucionais. No que concerne à requalificação dos espaços físicos, verifica-se uma intervenção moderada, tendo colaborado nalguns casos e ficando aquém das expectativas noutros.

- Bombeiros

Apenas se encontra uma referência a esta instituição na actividade de “Segurança” (PAA, 2009:30).

- Protecção Civil

Tal como a instituição anterior, a protecção civil apenas é referenciada na actividade de “Segurança” (PAA, 2009:30).

- Centro Macrobiótico de Braga

Há apenas a referência à intervenção na actividade “Oficina de culinária Saudável” (PAA, 2010:62).

- Instituto Português da Juventude (IPJ)

Verifica-se a intervenção do IPJ no gabinete de informação e apoio ao aluno colaborando também com um Dietista neste gabinete, na actividade “Semana Viver + Saúde” (PAA, 2010:66) e no “Projecto + atitude” (PAA, 2010:25).

- Companhia de Teatro Maria Paulos

Apenas se encontra a referência a esta como interveniente na actividade: “Vamos ao teatro ‘Deixemos o Sexo em Paz’ ” (PAA, 2010:65).

- Centro Social e Cultural de Ferreiros

Colabora nas Festa de Natal e na comemoração do Dia Mundial da Criança, e intervém nas Actividades de Apoio à Família.

- Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

Verifica-se uma colaboração da Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva no projecto “Promoção da Continuidade Educativa, privilegiando a língua materna e a literacia” (PAA, 2010:6-7), na “Semana da Leitura” (PAA, 2010:55), na actividade “Aplicar o PNL” (PAA, 2009:11), é ainda interveniente no “Programa LAC (Ler Ajuda a Crescer)” (PAA, 2010:57). Colabora e intervém também em actividades não especificadas.

- Agenda 21 Escolar

É interveniente nas actividades dinamizadas pelos docentes dos grupos 510 e 520 (PAA, 2010:30) e nas actividades do “Projecto de Educação para a Saúde” (PAA, 2009:29). Há a referência à intervenção na actividade “Agir contra a Gripe A” (PAA, 2009:33) sendo co-responsável pela mesma.

Verifica-se a existência de uma parceria entre a Agenda 21 escolar e a Acção três – Educação Parental (A2, 2009:2). Existe, ainda, a referência à realização de sessões de trabalho dinamizadas pela Agenda 21 Escolar (Relatório Alfa, 2010:69).

- Piscina Municipal de M.

Referência apenas à colaboração no Triatlo promovido pelo Grupo de Educação Física (PAA, 2010:40).

- Museu D. Diogo de Sousa

Em relação ao Museu D. Diogo de Sousa verifica-se a realização da actividade “Visita de Estudo, de todo o 5º e 7º anos ao Museu de Arqueologia Regional D. Diogo de Sousa e Ruínas Arqueológicas do Alto da Cividade”, sendo referidas como estratégias, entre outras, a “Parceria com o Museu D. Diogo de Sousa; Sessões, para os alunos, sobre Braga Romana, orientada por técnicos do Museu D. Diogo de Sousa; Participação na Feira Romana, promovida pelo Museu D. Diogo de Sousa [...]; Visita de Estudo ao Museu D. Diogo de Sousa” (PAA, 2009:34-35).

- Museu dos Biscainhos

Verifica-se a realização da actividade “Visita de Estudo de todo o 6º ano ao Museu dos Biscainhos ou Museu Nogueira da Silva” tendo como estratégia, entre outras, “Parceria com o Museu dos Biscainhos” (PAA, 2009:35).

- Tribunais

Há a referência a algumas situações que foram trabalhadas por equipas externas à escola, nomeadamente por “Equipas de Mentores de Assessoria aos tribunais - EMAT” (Relatório Alfa, 2010:24).

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)

Verifica-se apenas a referência a algumas situações que foram trabalhadas conjuntamente com entidades exteriores à escola como a “Associação Portuguesa de Apoio à Vítima - APAV” (Relatório Alfa, 2010:24).

- Instituto do Emprego

Há a referência a uma parceria entre o Instituto do Emprego e a Acção três “Educação Parental” (A2, 2009:2).

- Clube do Serafim

Apenas se verifica a referência a uma parceria entre o Clube do Serafim e a Acção três “Educação Parental” (A2, 2009:2).

- Segurança Social

No que se refere à Segurança Social verifica-se um certo descontentamento por parte dos actores entrevistados uma vez que para estes, a Segurança Social poderia contribuir para a resolução de problemas de uma forma mais eficaz. É referido que esta deveria ser capaz de intervir juntos das famílias dando resposta a exigências da escola actual.

Portanto, é, são, a quem, a cap, a capaci, a, a, a nível soci, a nível de exterior, para mim, aquilo que tem de ser mais desenvolvido e que tem que dar resposta é a componente social, não tenho, é que não tenho dúvidas nenhuma em relação a isso, nenhuma, nenhuma, nenhuma. Se a social der resposta, hum, muitos problemas do país, se houver uma, uma firmeza muito grande e uma, tem que haver sensibilidade da parte de, sensibilidade sim fundamentalmente, capacidade de observar, capacidade de observar não é fazer isto tratar as pessoas como números, é a capacidade de observar contextos familiares, relacioná-los e mo, e, e analisar se efectivamente aquilo que a escola comunica se confirma ou não. Ser capaz de intervirem eles junto da polícia, junto de não sei o quê, ta, ta, ta, ta, ta, portanto para mim é sempre através do social. (E04, [150])

Podendo intervir de uma forma mais eficaz nas questões das competências parentais e de protecção de menores uma vez que é a própria segurança social que atribui os subsídios. Verifica-se, assim, que esta instituição poderia ser uma aliada da escola, no entanto, tal não acontece não se encontrando referências à colaboração directa desta com a escola. Apenas se verifica a sua colaboração através da procura pela assistente social presente no agrupamento (A2, 2009:1).

- Banco Alimentar

Verifica-se o “apoio a 20 famílias carenciadas, correspondente a 29 alunos, através de um protocolo estabelecido com o Banco Alimentar contra a Fome e que contou com a colaboração da assistente social da Equipa GMOE” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas). Para tal foi necessária a verificação de cada caso por parte da técnica do agrupamento, averiguando a situação e posterior encaminhamento para esta instituição.

Esta parceria foi procurada pela escola através de uma docente, procurando dar resposta às situações de pobreza existentes no Agrupamento. Estando vigente desde o início da implementação do projecto Alfa. “ ... neste

momento temos um protocolo com a, temos, temos colaborado desde o ano passado com o banco alimentar porque temos muita gente aqui com, com pobreza mesmo e portanto recebem mensalmente, através da, das organizações que trabalham com o banco alimentar recebem comida” (E04, [30]).

Como condição para usufruírem da colaboração do Banco Alimentar, as famílias têm de participar “numa sessão de trabalho dirigida ao desenvolvimento de competências parentais ...” (Relatório Alfa, 2010:28).

- Caritas

Relativamente à Caritas verifica-se uma colaboração com o Agrupamento anterior à implementação do projecto Alfa, no âmbito da cidadania e responsabilização. Segundo a entrevistada E04, o facto de ter existido um protocolo com esta instituição permitiu transpor para o projecto Alfa algumas das ideias vigentes nesse protocolo.

... durante muito tempo tivemos um protocolo com a Caritas ... Hum, trabalhamos já portanto com a Caritas, tivemos um projecto cá que se chama, que se chamava Atena, tudo começou por aí até, acho eu. Agora isso já foi há tanto tempo que já nem me lembro vou-lhe dizer. Tivemos o projecto Atena com a Caritas que era presente, precisamente um projecto de cidadania, de responsabilização, de... foi muita das cois, muitas das coisas que tivemos aqui no TEIP, que incorporamos no TEIP vêm até desse projecto. Parte das coisas, parte das coisas, tudo o que tinha a ver com competências parentais e, e, e pobreza e não sei quê, foi desse Atena. Portanto, também já apresentamos o Atena porque sentíamos que isto era um problema. (E04, [30])

Esta parceria contribui para a resolução de problemas relacionados com a pobreza e as famílias carenciadas, sendo estas auxiliadas a nível de vestuário e alimentação. “Há um protocolo com a Caritas em que, há trabalho de parceria entre a escola e a Caritas, no sentido de, de resolverem problemas de famílias muito carenciadas, nitidamente carenciadas, portanto, uma dúzia delas, hum, um pouco mais ou menos, hum, portanto, apoio que é dado ao nível do vestuário, da alimentação, etc.” (E01, [226]).

Verifica-se ainda a colaboração da escola com a Caritas através da campanha “Dez Milhões de Estrelas” (PAA, 2010:23) e da “Venda de velas para a

Caritas”, no âmbito da actividade “Campanha ‘Um milhão de estrelas’ ” (PAA, 2009:33).

- Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO)

O trabalho desenvolvido com esta instituição prende-se com o facto de este Agrupamento ser, segundo duas das entrevistadas, um agrupamento de referência para alunos cegos e de baixa visão. “Fazemos muitas vezes reuniões, onde reunimos [...] a ACAPO, portanto, portanto somos uma escola de referência para...” (E03a, [5]) “Para cegos e alunos de baixa visão, está a ver?” (E03b, [6]) “... para cegos e alunos de baixa visão e portanto tentamos trabalhar aqui em conjunto, uma intervenção um bocadinho concertada, não é? Que é um bocadinho... algumas situações poderão ser pontuais outras terá que haver continuidade, não é? Da semanalmente, depende, hum, depende das, das situações mais prioritárias ou não, da gravidade de cada situação. ” (E03a, [7]).

- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)

Relativamente a esta instituição, uma das entrevistadas refere que existem reuniões sistemáticas, contudo, não é claro o tipo de colaboração existente. “Com a APPACDM também, por causa também dos meninos que... Tudo o que nós podermos, obviamente, iiiintervir nos quais podemos intervir intervimos, não é? Hum e reuniões são, posso dizer, são, são sistemáticas” (E03b, [12]).

- Associação de Pais Para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APPECDA)

Existe apenas uma referência a uma parceria entre o agrupamento e esta instituição para os casos dos alunos do ensino especial.

Hum, sei lá temos uma parceria com a APPECDA, não é? Para a questão dos alunos de educação especial que têm plano individual de transição, não é? Frequentam parte do currículo, não é? Frequentam na, nessa instituição, ali na Aveleda, portanto, também é uma parceria que enfim, no âmbito de direcção regional, portanto da, com, com, financiamento, por aí fora, portanto, no caso dos alunos que estão nessas condições (E01, [184])

- Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)

Verifica-se a intervenção de pessoal desta instituição nas actividades: “Visita ao Castelo de Guimarães e Palácio dos Duques” (PAA, 2009:35), “Visita ao *Sealife*” (PAA, 2009:39), “Comemoração do Carnaval” (PAA, 2009:40) e “Festa de encerramento do ano lectivo” (PAA, 2009:46). É interveniente nas Actividades de Apoio à Família e colabora na Festa de encerramento do ano lectivo.

- Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT)

O IDT participa no gabinete de informação e apoio ao aluno uma vez por semana, quer tirando dúvidas aos discentes, quer para intervir em situações que lhe são sinalizadas. Trabalha conjuntamente com a Cruz Vermelha no projecto Mais Atitude, sendo este um projecto de bastante impacto na comunidade educativa e que tem como objectivos: “Desenvolver acções interventivas preventivas do uso/abuso de substâncias psicoactivas; Desenvolver intervenções preventivas selectivas que promovam factores de protecção e minimizem os factores de risco ao nível individual e familiar” (PAA, 2009:25).

... o IDT, hum, mais, temos um, uma, uma formação, um trabalho do IDT que é... responsabilização ao nível de, de, de competências sociais para os miúdos que se chama, hum, Mais Atitude. Também é um projecto que foi um projecto com muito impacto cá dentro, muito, muito, muito. Muito impacto esse Mais Atitude foi um projecto fabuloso, hum, que te, portanto que têm decorrido, começou para aí há dois anos atrás... Portanto nós temos no fundo um conjunto de práticas em termos de intervenção social dessas massas jovens, hum, que vem já desde longa data ... (E04, [34])

Verifica-se a intervenção do Instituto da Droga e Toxicodependência /Centro de Respostas Integradas (IDT/CRI) na actividade “dinâmica de grupos: ‘Prevenir é construir o amanhã’ ”, com o objectivo de “Alertar e informar a comunidade escolar sobre os riscos associados ao consumo de substâncias psicoactivas” (PAA, 2010:64), e nas actividades do “Plano de Formação” que englobam “Manipulação de alimentos”, “Alimentação na Adolescência”, “Suporte básico de vida” e “Jogo ‘Eu e os Outros’ ”(PAA, 2010:81). É interveniente no “Projecto de educação para a saúde” (PAA, 2009:28).

- Associação Criança

Através da implementação do projecto Alfa, o agrupamento procurou uma parceria com esta instituição tendo em vista a monitorização e avaliação do projecto através de um consultor externo.

... portanto, há, também, hum, a parceria com a Associação Criança para enfim, como sabe o professor José Martins (nome fictício) tá, tá ligado há Associação Criança, portanto a questão da monitorização e avaliação do projecto Alfa, pelo acompanhamento como perito externo, tem essa parceria também. Foi a escola que procurou, de facto sim, de facto sim também. (E01, [188])

- Centro Cultural e Social Santo Adrião

Verifica-se apenas uma pequena parceria com esta instituição no caso de três alunos que frequentam o agrupamento.

Ainda agora ao bocadinho o contacto que estava a fazer era com o Centro Cultural e Social de Santo Adrião, portanto que é, que é uma equipa que acompanha uma situação familiar que, que tem aqui três meninos aqui no nosso agrupamento, uma situação familiar complicada neste momento, hum, em várias vertentes, e portanto trabalhamos um bocadinho em parceria. (E03a, [5])

Em síntese, tal como podemos verificar existem instituições que apenas tem uma colaboração pontual com o Agrupamento e outras que trabalham com este com vista a resolução dos problemas existentes. Verifica-se também que alguns dos parceiros que mais colaboram com o Agrupamento são os que são apontados como podendo colaborar mais e melhor. Denota-se que algumas das parcerias já existiam antes do projecto e mantiveram-se, foram reforçadas, melhoradas ou passaram até a ter um papel mais activo na escola como por exemplo com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), a Associação de Pais ou com a Caritas, e outras surgiram com a implementação do projecto como por exemplo com o Centro de Computação Gráfica da Universidade do Minho, com algumas empresas no âmbito dos estágios profissionais, com o Banco Alimentar e a Associação Criança. Destaca-se o facto de se verificar um grande número de parcerias o que revela um grande empenho e dinamismo da escola e dos seus actores na tentativa de resolução dos problemas.

Tal como já referimos, nem todas as parcerias foram constituídas com a implementação do projecto, algumas eram anteriores a este, o que revela a preocupação constante pela melhoria do serviço prestado pela escola. Devemos também salientar o facto de que a constituição destas leva o seu tempo, tal como referiu uma das entrevistadas, começa-se por um contacto informal, por vezes através de alguém que conhece a instituição com a qual se pretende estabelecer a parceria, e só depois se passa para uma relação mais formal. Tal é um processo moroso e que tendo sido iniciado antes da constituição do Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), para algumas parcerias, traduz a abertura da escola à comunidade e aos seus problemas, numa tentativa de resolução dos mesmos.

No subcapítulo seguinte procuraremos abordar a organização da escola enquanto TEIP, seja na perspectiva dos entrevistados, seja na forma como esta tenta responder aos problemas evidenciados pelo projecto.

5. A Organização da Escola TEIP

Depois de analisarmos como é que os actores entrevistados percebem o projecto, como é que este foi implementado e quais as parcerias estabelecidas, importa agora aqui perceber qual a organização deste agrupamento enquanto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Para tal importa perceber como se organizou a escola na constituição e implementação do projecto. Quais as mudanças que ocorreram ao longo dos dois anos de execução. Como é que a escola se organizou no sentido de dar resposta aos problemas evidenciados pelo projecto e qual a perspectiva dos entrevistados em relação à sua organização e mudanças ocorridas com a sua implementação. Não esquecendo que, tal como se pode ler no Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II visam promover o sucesso educativo “das crianças e jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social”. Tendo como objectivos centrais: “A melhoria da qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às

saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição da escola para a vida activa”.

Ainda segundo o Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro, a concepção e organização do projecto educativo deve atender a algumas prioridades, sendo a primeira:

“a) Promoção de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens com vista a prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente o recurso aos percursos curriculares alternativos, planos de recuperação, cursos de educação e formação e cursos profissionais”.

Através da análise ao projecto Alfa, um dos problemas evidenciados por este são as “Taxas de insucesso superiores à média nacional na maior parte dos anos de escolaridade” (Projecto Alfa, 2009:24). Mesmo nos discursos proferidos pelos entrevistados (E01, E02, E03a, E03b e E04) podemos verificar que para estes o sucesso educativo é uma das bases fundamentais da constituição do TEIP sendo referido por um entrevistado que a escola também influencia o sucesso/insucesso dos seus alunos, não sendo, contudo, a única responsável. É referida a questão do absentismo e abandono escolares evidenciando o facto de no caso do agrupamento analisado, a questão do abandono não ser muito problemática e se circunscrever a alunos provenientes de outros países ou de minorias étnicas como os ciganos.

Portanto, não se pode imputar o insucesso apenas a um, a um sector, não é? De funcionamento da escola, portanto. A escola certamente tem, tem a sua cota parte de responsabilidade na forma como se organiza e como funciona, enfim, pode contribuir para reduzir para, enfim, funcionando melhor, prestando melhor atendimento aos alunos, portanto pode contribuir para que o insucesso seja mais reduzido e o abandono. Mas não só, não é? Tem a ver com questões ligadas às famílias, não é? Ao funcionamento das famílias também, e à própria administração, não é? À própria...e às políticas educativas, não é? Portanto, desde características das famílias, funcionamento da escola, políticas educativas, portanto, aí acho que chocam as causas e os factores que influenciam o, o sucesso, não é? (E01, [16])

No que concerne ao insucesso associado às taxas de retenção e reprovação, verifica-se uma evolução significativa nomeadamente no terceiro ciclo. Tal facto,

segundo o entrevistado E01, deve-se à criação de percursos escolares alternativos, como a criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Educação e Formação de Adultos (EFA), contudo, segundo o mesmo entrevistado ainda há muita coisa a fazer. “O terceiro ciclo evoluiu bastante, claro que também tem a ver com a criação de CEF’s, não é? Outras alternativas para os alunos, portanto, currículo diferente para os alunos” (E01, [18]). Verificaram-se a criação de alternativas escolares diferentes para os discentes além dos CEF, como se verifica no plano anual de actividades a “Diversificação da oferta formativa/ Implementação dos CEF Tipo2 de Fotografia, Electrónica e Informática, do EFA Escolar B3, do EFA Secundário e do Curso Ser em Português. E Depois?” tendo como um dos seus objectivos “Promover o sucesso escolar” (PAA, 2009:9).

Criaram-se os desdobramentos de turmas, o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar e os apoios educativos também com vista à melhoria do sucesso escolar.

Tivemos uma resposta organizacional a problemas de insucesso em determinadas turmas, em que havia desdobramentos, por exemplo em determinadas disciplinas, em que tinha apoio de outro professor dentro da sala de aula, ou em que o aluno era retirado dali, vinha cá para fora e vinha dar aquela matéria num contexto diferente para não perturbar a turma e por outro lado fazer as aprendizagens com outro professor. Portanto são recursos que são, que são, hum, disponibilizados sob o ponto de vista organizacional, criando mai, outras mais-valias. Ou então outras respostas, ou então em termos deeee mais ao nível de direcção de turma, hum, ou então também a questão da, da, da equipa da GMOE, da, da, da, da equipa de técnicos não é? (E04, [96])

Indo de encontro à segunda prioridade prevista pelo Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro em que se prevê a “Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não disciplinares de modo a actuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso e a avaliação da progressão dos alunos para as competências definidas de fim de ciclo ou nível de ensino”. No regulamento interno, encontra-se como uma das competências do director de turma a promoção do dialogo entre “... professores, delegado de turma e representantes dos encarregados de educação, com vista à elaboração de um projecto curricular de turma, onde podem constar estratégias de diferenciação

pedagógica e adequação curricular destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família” (RI, 2009:12).

Outra medida adoptada pelo agrupamento foi a organização da escola por anos de escolaridade, ou seja, procurou que cada professor, dentro do possível, só leccionasse um ano de escolaridade facilitando deste modo a comunicação entre todos os docentes do mesmo ano. Esta organização permitiu também uma maior comunicação dos diferentes casos dos alunos entre os directores de turma do mesmo ano de escolaridade. Foi necessária, para esta organização escolar, a criação das equipas de coordenação de ano. No regulamento interno pode ler-se que uma das suas competências é “d) Desenvolver a articulação na planificação das actividades lectivas, bem como nas de complemento e enriquecimento curricular e apoio educativo, de modo a prevenir a repetência e a promover o sucesso escolar” (RI, 2009: 13).

Criaram-se, também, os Projectos de Desenvolvimento Educativo (PDE) que contribuíram para a articulação curricular proporcionando o sucesso educativo e a aproximação entre a escola e a comunidade.

Os PDE promoveram o sucesso escolar dos alunos através da realização de actividades em articulação com o currículo de várias áreas curriculares, proporcionaram momentos de interacção entre a escola e a comunidade, incentivaram o desenvolvimento da cidadania e contribuíram para o crescimento da auto-estima dos alunos. Os professores, responsáveis por clubes de natureza científica, entendem que é notória uma melhoria do sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas afins. (Relatório Alfa, 2010:12)

A terceira prioridade evidenciada pelo Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro é:

c) Fixação de áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas, designadamente nos seguintes domínios:

i) Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas e organizações de trabalho, de forma a incluir nos processos pedagógicos aprendizagens relativas às profissões e aos contextos do respectivo exercício:

- ii)* Educação para a saúde, desporto escolar e os apoios educativos especiais, educação para o empreendedorismo e contacto com estruturas e sítios de interesse patrimonial e cultural;
- iii)* Identificação dos mecanismos de acompanhamento de projectos de estudo e formação;
- iv)* Dotação em pessoal docente e auxiliar, profissionais de orientação profissional,, de orientação escolar e apoio tutorial, mediadores com a comunidade;
- v)* Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola;

No que concerne a esta prioridade, já verificamos que o domínio *i)* é satisfeito através das parcerias estabelecidas e analisadas no subcapítulo anterior.

Relativamente ao domínio *ii)* , passaremos a analisar a área da educação para a saúde. No caso deste Agrupamento, segundo uma entrevistada (E04), sempre contou com um projecto de educação para a saúde, contudo, após a implementação do projecto Alfa, este passou a ser mais institucional.

Olhe, conseguimos, hum, também é... nem lhe sei dizer muito, porque é assim, as coisas mudaram muito desde há dois anos para cá, de há um ano e tal para cá, não é? Portanto mesmo esta, o projecto de educação para a saúde, nós sempre tivemos um projecto de educação para a saúde cá na escola, mas agora está mais institucionalizado. Perde-se em certa medida, porque há certa, quer dizer eles tentam impor, eles tentam impor, nós temos uma noção muito grande que eles tentam impor aquilo que sabem fazer, e às vezes o que eles sabem fazer não tem a ver com as nossas necessidades. (E04, [120])

Verifica-se a intervenção de uma forma generalista por parte dos técnicos de saúde sem identificar ou procurar conhecer primeiro os problemas específicos do Agrupamento e desta forma tentar dar-lhes uma resposta adequada.

Por outro lado, verifica-se a necessidade de acesso a determinadas especialidades médicas e para as quais o Agrupamento não tem encontrado as respostas desejadas.

Deu a conhecer a dificuldade que têm sentido no atendimento, atempado, por parte dos Serviços de Pedopsiquiatria do Hospital de S. Marcos. Propuseram que esta questão fosse abordada em termos da Equipa de Saúde Escolar, a nível da escola, mas a reunião foi adiada não havendo ainda data prevista para a mesma. Há, no entanto, uma necessidade premente de encontrar forma de agilizar o acesso a este serviço e consequente resolução dos processos que dele dependem. (A2, 2009:1)

Em termos de relação da saúde com o sucesso educativo, verifica-se um esforço por parte da escola na resolução dos problemas evidenciados, nomeadamente nas questões do sono, da higiene e asseio, da pediculose e da alimentação. Existem diversas actividades previstas pelos planos anuais de actividades com vista à promoção da saúde. Regista-se também a elaboração de desdobráveis sobre estas temáticas e que podem ser distribuídos pelos Encarregados de Educação sempre que os Directores de Turma o considerem necessário.

O trabalho desenvolvido pelas Animadoras e pela Técnica de Educação nas questões alimentares e comportamentais também revelou resultados positivos como podemos ver no relatório do projecto. “As Animadoras e Educóloga foram uma peça essencial na modificação comportamental dos alunos em termos alimentares e tempos recreativos, funcionando as actividades desenvolvidas como forma de prevenção de reincidência de comportamentos ou aparecimento de novos casos” (Relatório Alfa, 2010:25). As Animadoras foram também importantes para o rastreio de situações problemáticas e para o apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem: “dando apoio, juntamente com os docentes, aos alunos com dificuldades de aprendizagem; realizando o despiste de situações problemáticas a diferentes níveis (alimentação, comportamento, ...) e alertando os docentes para os mesmos. Contribuíram também para a dinamização dos espaços escolares” (A2, 2009:1-2).

Foi criado o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno (GIA) que cujo objectivo era “tornar-se um espaço com a função de disponibilizar aos alunos informação e apoio no âmbito da educação para a saúde, no que se refere, à prevenção de consumos e no apoio psicossocial e nutricional e para a educação sexual” (Regulamento GIA, 2010:2). Este gabinete tinha como metas “Melhorar o estado de saúde global dos jovens; Desenvolver o sentido de responsabilidade de cada um na promoção da saúde da comunidade; Contribuir para que toda a comunidade escolar aprenda a gerir a saúde de modo informado, consciente, responsável e autónomo” (Regulamento GIA, 2010:2). Alguns dos objectivos gerais previstos pelo GIA são:

Fomentar o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis; Promover a auto responsabilização dos jovens pela sua saúde; Sensibilizar a comunidade escolar para a importância das medidas preventivas visando o melhor estado de saúde física, mental e social; Sensibilizar os diversos elementos da comunidade educativa para a necessidade da Educação para a Saúde, fomentando a sua participação activa e envolvimento; (Regulamento GIA, 2010:2-3)

A título de conclusão deste domínio não podemos esquecer que a escola é um local onde as crianças passam grande parte do seu dia por isso “o bem estar é importante não só para a saúde, mas também para a aprendizagem” (Projecto Alfa, 2009:31), pelo que “humanizar a escola é importante para que todos os que a habitam se possam aí sentir bem, fazendo dela um *locus* de promoção de saúde e de aprendizagem” (Projecto Alfa, 2009:32).

Para o domínio *iv*) analisaremos a Acção Tutorial. A constituição dos Professores Tutores foi mais uma medida adoptada pelo Agrupamento tendo em vista a persecução das metas do projecto Alfa. A Acção Tutorial surge como um complemento ao da Direcção de Turma ou de Professor Titular, podendo o tutor ser ou não o Director de Turma. Cada tutor teria a seu cargo três alunos, no caso dos 2º e 3º Ciclos, e no caso do 1º ciclo foram atribuídos dois tutores para 32 turmas. Deveria trabalhar directamente com os alunos e com as famílias fazendo uma articulação com o “Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, com as estruturas de orientação educativa e com as instituições parceiras da comunidade” (Projecto Alfa, 2009:32). A Acção Tutorial propendia atender a diversos domínios, nomeadamente: comportamental, cognitivo, pessoal e social. Foram realizadas sessões semanais de frequência obrigatória e os alunos abrangidos pela tutoria poderiam ser dispensados nos casos em que se notassem melhorias significativas.

Esta iniciativa destinava-se a:

Promover a integração de cada aluno na escola; Ajudar cada aluno a construir um projecto pessoal de aprendizagem; Prevenir a desorganização do percurso escolar dos alunos; Definir orientações para a intervenção do Conselho de Turma ou/e de estruturas especializadas; Procurar resposta para as solicitações de cada aluno/família e dos professores; Promover a divulgação dos programas de orientação vocacional dos alunos. (RI, 2009:54-55)

Em termos de percepção da implementação desta acção, denota-se que os entrevistados revelam que de facto houve trabalho desenvolvido no sentido de dar resposta aos problemas através da interacção com a família e com a comunidade. Sendo mesmo referido que “Tudo aquilo o que os tutores podem fazer fazem, não é?” (E01, [100]). É ainda destacada esta acção como tendo sido algo positivo para o Agrupamento com a implementação do projecto

Hum, a pergunta que me faz, eu acho que o que possa ter melhorado efectivamente tem a ver com, primeiro, hum, a questão das tutorias, acho que os tutores, às vezes são o director de turma, outras vezes não são, não é? Mas tem mais aquele tempinho para estar com os miúdos e acaba por envolver também os pais, hum, mais nessas actividades sobretudo, hum, porque há coisas que se vão revelando, há trabalhos que é preciso fazer e que contam com a colaboração dos pais e portanto, os pais acabam por ser chamados mais vezes cá à escola. (E02, [54])

Relativamente ao domínio “v) Segurança e prevenção da violência, acompanhamento de actividades dentro e fora da escola,” (Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro). Podemos evidenciar duas vertentes, por um lado o trabalho desenvolvido pela Escola Segura através das actividades de sensibilização para o uso seguro da *internet*, por outro o trabalho desempenhado pelas Animadoras na mediação de situações de conflito. No caso da Escola Segura já foi referido no subcapítulo anterior. Relativamente às Animadoras, estas fazem um trabalho de mediação de conflitos dotando os alunos de capacidades de resolução de problemas. “A mediação de conflitos, fazem também esse trabalho em algumas turmas, não é?” (E03a, [225]). Além de desenvolverem actividades com os discentes, proporcionando uma maior aproximação entre a escola e a família. São também fundamentais na detecção de problemas dos alunos e no seu encaminhamento, quer para o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, quer para o Professor Titular. Permitem, assim, um acompanhamento mais próximo, directo e rápido ao aluno, prevenindo e evitando situações problemáticas. “Tanto a nível individual de algumas situações pontuais que vão surgindo como também a nível de grupo, há nalgumas turmas em que elas o fazem não é? Portanto têm

um trabalho ali muito, muito abrangente que conhecem praticamente... todos os meninos, não é? E que mais facilmente identificam as situações” (E03a, [229]).

Finalmente a última prioridade, prende-se com a articulação entre a escola, a família e a comunidade, tal como se pode ler:

d) Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida, o acesso dos adultos ao processo de RVCC e ainda outras actividades de desenvolvimento comunitário em parceria com outras entidades tais como autarquias locais, associações de pais e IPSS. (Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro)

Sendo a família essencial na formação/educação dos jovens, a escola percebeu que também era necessário intervir nesta área. Verificou-se que muitos dos progenitores eram analfabetos o que se reflectia nos alunos. Também se verificou a existência de emigrantes com poucas competências em termos da língua portuguesa. Foi então criado um curso de português para emigrantes que se designou: “Ser em Português. E Depois?”, foram criados cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) e foi criado o Centro de Novas Oportunidades (CNO) com vista à certificação das competências, permitindo o acesso ao processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) por parte dos pais.

Que eles não precisam de ter, hum, ser grandes senhores, só precisam de ter sensibilidade para com os filhos, no fundo é promover essa sensibilidade e a parte humana com, a nível familiar, e depois o outro aspecto que nós também temos conseguido, hum, mais ou menos conseguimos mais ou menos, agora, pronto vai, a penso que mesmo por exemplo esta história do CNO, na, na, na escola do lado de lá, na secundária, o facto de existir o cento das novas oportunidades virado para a certificação de competências, hum, para o RVCC, hum, que vai em certa medida ajudar, porque eles podem dar resposta aos problemas detectados no percurso escolar dos miúdos desde os pais. Portando dos, nos pais associados ao percurso escolar dos miúdos mais assim, para lhes dar qualificação, portanto com qualificação em termos escolares. Portanto um dos objectivos era precisamente a formação e a qualificação dos elementos adultos dos agregados familiares, portanto, de maneira a que aumentar os níveis de competências e qualificações das famílias, foi aquilo que eu lhe dei como exemplo, portanto lhe fui transmitindo ao longo desta, desta, desta conversa não é? [...] e vai analisando situações que têm a ver com o papel da família, com a, o, a, o facto de os pais

não, a escola não é que educa, quem educa tem de ser a família, e as, o, a, quem educa tem de ser a família a escola é parceiro só na educação. (E04, [166])

Verificou-se, ainda, que muitos dos progenitores não possuíam competências parentais, por isso a escola procurou também intervir neste nível, dotando os pais de conhecimentos e ferramentas necessárias para o apoio os seus educandos. Mostrando os recursos existentes na escola, como é que os alunos os podem utilizar, qual a importância da escola para a vida activa. Intervindo também em questões relacionadas com a saúde e encaminhamento das situações quando tal se verificou necessário.

Temos que ensinar às famílias e transmitir às famílias e mostrar a importância da escola para a vida dos seus filhos, hum, o disponibilizar os recursos para que a família, pode não saber ler nem escrever, mas se souber, se tiver capacidade, e competências parentais para ser capaz de dizer aos seus filhos que a escola tem este recurso, tem uma sala de estudo, produz *blogs*, tem plataforma *moodle*, tem não sei quê, tem não sei que mais, “tens dúvidas vais à sala de estudo, tens aulas de apoio e tens que ir”, e ta, ta, quer dizer, no fundo, que a família se sinta informada para poder actuar junto dos seus filhos, pressionando-os a utilizarem aquilo que a escola lhes disponibiliza. No fundo é o que acontece aqui, é o que nós podemos fazer, e depois podemos também, através de, por exemplo, os serviços de saúde, encaminhando casos complicados para os serviços de saúde, pressionando para que os miúdos tenham uma certa consulta, portanto também temos essa vertente. Hum, sempre que é necessário, por exemplo, imagine situações que são identificadas e que tem que ser acompanhadas pela, pelo, ao nível da saúde, na parte de saúde mental, com, são encaminhadas, e sendo TEIP temos outra facilidade de actuação a esse nível. (E04, [12])

Mostrando que a escola e a família trabalham para um mesmo fim, sendo os pais os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e sendo a escola um colaborador neste processo. Evidenciando, ainda, a importância da família na imposição de regras de saber estar, saber ser, de saúde, de higiene e alimentação.

Está a ver? E no papel então têm, que a escola e a família são parceiros, o desdobrável não é? Na educação, compete aos pais estabelecer as primeiras regras à escola dar-lhes continuidade, a importância do ambiente familiar, a importância do trabalho, a importância da, do, do gosto, de aprender, do sono, da saúde, da alimentação, do desporto, das caminhadas, das, não é? E termina aqui com as frases, portanto, do Doutor Daniel Sampaio, que são muito giras, “O que vai acontecer a um jovem que na infância só conheceu gratificação excessiva e ausência de regras?”. Portanto, no fundo e depois isto abre a portas que é uma das questões que nós temos, que se discuti sempre aqui, que é por exemplo o assunto

que eu estou a tratar agora, que é a prevenção das drogas, essas coisas. (E04, [172])

Como podemos verificar anteriormente a criação dos Tutores e a existência das Animadoras e da Técnica de Educação também permitiram uma maior aproximação entre a escola e a família. No caso das Animadoras, contribuiu para uma maior intervenção das próprias famílias nas actividades desenvolvidas pelos alunos. Participando activamente nas actividades dinamizadas pela escola e percebendo que esta interacção é importante para o desenvolvimento dos seus filhos.

As escolas do primeiro ciclo, hum, não, não tinham enraizado isto da animação, e a animação não passa só por fazer de borboleta e portanto como eu costumo dizer “Vem um palhacinho”. Não mas dinamizar actividades, hum, orientadas para os meninos e para o desenvolvimento dos meninos a todos os níveis, não só apenas cognitivo, criativo, na, no domínio lúdico mas também pedagógico, portanto, e aproximar as famílias. Nós temos agora nestas escolas, e também nestas, estamos a falar das de intervenção prioritária, que não tinham qualquer tipo de historial a este nível dos pais se envolverem em actividades, hum, nas escolas. Estamos a falar de G3., centro escolar de N. e de M., são dois centros escolares muito complicados, portanto. M. não tinha nada, absolutamente nada, e a animadora criou de raiz, e o que é que temos? Temos pais envolvidos a fazer imaginemos, hum, determinados, hum, determinados trabalhos manuais para, para representar no Natal, portanto em exposição. No centro escolar da N. também portanto os pais fazem em casa com os meninos, com, com material reciclado e depois é apresentado em exposição na escola. Teatros, os pais envolvem-se nos teatros, portanto, hum, ensaiar os meninos para teatros, dança, no próprio intervalo, eles dançam portanto são eles que sugerem as musicas, treinam coreografias, por exemplo no final de cada período, agora, quer na escola se houver condições quer depois ali no Galécia, por exemplo, hum, solicitamos o espaço. Os pais participam, os meninos participam, participam no fazer as, as, as próprias roupinhas se for necessário, no ajudar no, no, em tudo, no, em trazer os materiais que se precisa para se juntar e se fazer tudo. Portanto só isto, os pais perceberem também que, que os meninos, e isto, isto é desenvolvimento. Isto é crescimento, não é? Hum, só este trabalho destas animadoras em meios muito desfavorecidos, porque efectivamente, N. e M. principalmente são meios muito desfavorecidos, temos pais, a maior parte dos nossos pais destes meninos são desempregados, ou então tem um nível de rendimento muito baixo e, e, e envolvem-se e estão ali, não é? E, hum, participam e vão ver e querem portanto e percebem que ali é importante e que se calhar os filhos são muito felizes envolvem naquelas... e mesmo eles depois reproduzem isto em casa e portanto...só isto das animadoras eu acho que ganhamos imenso. E entramos nas escolas e percebemos que são escolas, sentimos que é uma escola, do primeiro ciclo, portanto é assim um espaço onde os meninos podem crescer felizes portanto. Sentimos que os meninos são felizes na escola ,hum, e antes isto não acontecia tanto porque os titulares de turma não têm tempo para tudo, não é? (E03b, [210])

De um modo geral com a implementação do projecto foi possível criar percursos escolares alternativos como os Cursos de Educação e Formação (CEF), Educação e Formação de Adultos (EFA) Escolar B1 e EFA Secundário. Foi realizado um curso de português para imigrantes o “Ser em Português. E Depois?”. Criaram-se os desdobramentos de turma e a equipa do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar. Foram realizados projectos de desenvolvimento educativo e foi reorganizado o projecto de educação para a saúde. Elaboraram-se panfletos com informação diversa para os encarregados de educação. Foi, ainda, possível a contratação de um Técnico de Educação e de três Animadoras que desempenharam um trabalho único de aproximação entre a escola e as famílias. Criou-se o Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e foram criadas as tutorias. Possibilitando, através de todas estas acções, uma maior aproximação entre a escola, a família e a comunidade, contribuindo para o sucesso educativo e prevenção de situações de risco.

No próximo subcapítulo iremos abordar as mudanças ocorridas na escola e na comunidade na perspectiva dos actores sociais entrevistados.

6. Mudanças Ocorridas na Escola e na Comunidade

Nos subcapítulos anteriores já analisamos qual a percepção do projecto Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a sua implementação e as parcerias estabelecidas, bem como a organização do agrupamento na sua implementação.

Neste subcapítulo iremos abordar as mudanças ocorridas na escola e na comunidade tendo em atenção as entrevistas recolhidas bem como a documentação consultada.

Não esquecendo que as medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade devem ser orientadas para a “Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro, Artigo 3º).

No caso dos entrevistados (E01, E02, E03a, E03b e E04) verifica-se que para uns, a comunidade não é relevante na sua interacção com a escola, apesar de na equipa do projecto existir um elemento da comunidade cooptado pela Câmara. É referido, ainda, pelo mesmo entrevistado, que de facto a comunidade é importante, no entanto, o essencial é forma como a escola se organiza. Para outros, sempre existiu uma grande relação entre a escola e a comunidade, nomeadamente no que concerne às reuniões com os Directores de Turma. Outra entrevistada refere ainda que o trabalho conjunto com os parceiros da comunidade favorece a resolução de problemas. “É o trabalhar um bocadinho em, em articulação com, com, com os outros parceiros da comunidade no sentido de resolução de problemas que existem dentro do contexto escolar, não é?” (E03a, [3]).

É, contudo, na última entrevista (E04) que podemos perceber o que é que foi possível fazer através do projecto, como é que foi possível dar resposta aos problemas escolares e familiares através deste e qual foi a intervenção da escola na comunidade com vista à resolução de problemas escolares que por vezes tem a sua origem no meio envolvente, na família, na comunidade. Segundo esta entrevistada, e apesar de a escola já saber quais eram os problemas existentes, antes do projecto não era humanamente possível resolver alguns deles, pois os recursos humanos não eram suficientes. Através do projecto foi possível um aumento de recursos humanos em áreas que contribuíram para dar respostas a problemas sociais, comportamentais, entre outros.

Duma so, duma sociedade, duma comunidade, que não é muito favorecida, não é? [...] E o TEIP vai no fundo, foi no fundo dar uma resposta a essa vertente mais desfavorecida e problemática. Portanto como se reflecte na intervenção na comunidade? Portanto, nós vamos, já conhecíamos, já tínhamos práticas só que só as nossas práticas como professores e como direcção, ah como lideranças da organização, não eram o suficiente, nós precisávamos de técnicos de outras áreas, quer a área social, a intervenção na área social e era isso que o TEIP nos podia dar. E foi aí que nós fomos buscar ao, foi isso que nós fomos buscar ao TEIP. Portanto, no fundo aí também permitiu reforçar iniciativas que já tínhamos com os professores, permitiu reforçar uma prática em termos de direcção de turma e de forma de actuação dos professores em contexto, em contexto de, de turma não é? Porque nos faltava essa componente, não tínhamos essa componente, portanto é grave, quer dizer e admitindo por exemplo como eles dizem agora que, que a mando do TEIP, que as escolas que se tornaram melhor, tornaram-se capazes de, não tornaram-se capazes de nada, porque as escolas só, se o pediram e se

precisaram é porque sozinhas não conseguiam. Porque nós não somos psicólogos nem somos assistentes sociais, nem somos animadores sociais, nem somos não sei quê, não sei que mais, ta, ta, ta, ta, ta. Para podermos dar resposta. (E04, [8])

Através destes *recursos humanos*, Assistente Social, Animadoras, Psicóloga, Técnica de Educação, Tutores, foi possível estabelecer uma relação diferente com a comunidade e com os parceiros envolvidos.

Verifica-se que a Assistente Social procurou conhecer as diferentes comunidades, com o auxílio de alguns parceiros, no sentido de dar respostas a problemas escolares.

E portanto, que acabamos por articular muito com a Cruz Vermelha que é a equipa que, que trabalha lá no terreno, que conhece muito bem aquela comunidade, portanto trabalhou aquela comunidade já há alguns anos, hum, e portanto, nós próprias, eu própria já me desloquei ao ce... aóóóó ao monte de São João...Hum, portanto temos feito aqui um, um, um, uma intervenção em conjunto, com, com, com a Cruz Vermelha, e portanto... (E03a, [21])

Colaborou na verificação e análise de problemas relacionados com carências económicas, procurando dar resposta através de parcerias já estabelecidas: “... e depois as parcerias que a professora Tânia, hum, formou ao nível do banco alimentar, do qual ela também é responsável, eu acabo por sinalizar e acabo por contactar essas instituições, não é? Hum, para se tentar dar, dar resposta a nível da comunidade” (E03a, [96]).

No caso das Animadoras, contribuíram para a integração dos pais nas actividades escolares, contribuindo para a sua participação activa na vida escolar dos filhos. Contribuíram também para a identificação de casos problemáticos e estreitamento na relação escola/família.

Estamos a falar de G3., centro escolar de N. e de M., são dois centros escolares muito complicados, portanto. M. não tinha nada, absolutamente nada, e a animadora criou de raiz, e o que é que temos? Temos pais envolvidos a fazer imaginemos, hum, determinados, hum, determinados trabalhos manuais para, para representar no Natal, portanto em exposição. No centro escolar da N. também portanto os pais fazem em casa com os meninos, com, com material reciclado e depois é apresentado em exposição na escola. Teatros, os pais envolvem-se nos teatros, portanto, hum, ensaiar os meninos para teatros, dança, no próprio intervalo, eles dançam portanto são eles que sugerem as musicas, treinam coreografias, por exemplo no final de cada período, agora, quer na escola se houver condições quer depois ali no Galécia, por exemplo, hum, solicitamos o

espaço. Os pais participam, os meninos participam, participam no fazer as, as, as próprias roupinhas se for necessário, no ajudar no, no, em tudo, no, em trazer os materiais que se precisa para se juntar e se fazer tudo. Portanto só isto, os pais perceberem também que, que os meninos, e isto, isto é desenvolvimento. Isto é crescimento, não é? Hum, só este trabalho destas animadoras em meios muito desfavorecidos, porque efectivamente, N. e M. principalmente são meios muito desfavorecidos, temos pais, a maior parte dos nossos pais destes meninos são desempregados, ou então tem um nível de rendimento muito baixo e, e, e envolvem-se e estão ali, não é? E, hum, participam e vão ver e querem portanto e percebem que ali é importante e que se calhar os filhos são muito felizes envolvem naquelas... e mesmo eles depois reproduzem isto em casa e portanto... só isto das animadoras eu acho que ganhamos imenso. E entramos nas escolas e percebemos que são escolas, sentimos que é uma escola, do primeiro ciclo, portanto é assim um espaço onde os meninos podem crescer felizes portanto. Sentimos que os meninos são felizes na escola ,ham, e antes isto não acontecia tanto porque os titulares de turma não têm tempo para tudo, não é? (E03b, [210])

Os Tutores também contribuíram para a aproximação dos pais à escola: “Mas tem mais aquele tempinho para estar com os miúdos e acaba por envolver também os pais, hum, mais nessas actividades sobretudo, hum, porque há coisas que se vão revelando, há trabalhos que é preciso fazer e que contam com a colaboração dos pais e portanto, os pais acabam por ser chamados mais vezes cá à escola” (E02, [54]). Essa aproximação entre a escola a família envolveu ainda os parceiros da comunidade, trabalhando em conjunto para a evolução do aluno. “O tutor incidirá a sua acção no trabalho directo com os alunos e com as famílias, articulando-se directamente com o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, com as estruturas de orientação educativa e com as instituições parceiras da comunidade” (Projecto Alfa, 2009:32).

A criação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Educação e Formação de Adultos (EFA) contribuíram também para uma maior relação entre a escola e a comunidade. Foi necessário estabelecer protocolos com algumas empresas para a realização dos estágios profissionais. Por outro lado, a criação destes cursos permitiu a criação de uma oferta formativa diferente por parte do agrupamento. Contribuindo para o aumento do sucesso educativo e simultaneamente da literacia. O facto de o Agrupamento proporcionar cursos em diferentes áreas demonstra ainda uma preocupação em não saturar o mercado de trabalho e contribuir para a inserção dos jovens na vida activa.

As parcerias com os museus e bibliotecas permitiram uma maior aproximação dos discentes a fontes de cultura locais. O envolvimento da escola em festas da comunidade permite também um estreitamento das relações entre a escola e a comunidade. A procura por parte do Agrupamento da intervenção de “Elementos convidados das diferentes comunidades étnicas” teve como objectivo “Promover sessões de partilha e debate sobre diferentes culturas (minorias étnicas), criando condições para uma melhor integração na comunidade educativa” sob a estratégia “Programa ‘Entrelaçar Culturas’ ” (PAA, 2009:23). Tal contribuiu assim para uma melhor integração de elementos de minorias étnicas na escola e para a partilha e divulgação cultural entre os discentes.

Verifica-se uma mudança na relação da escola com a comunidade, quer através da maior aproximação entre a escola e as famílias, quer na relação entre a escola e os diferentes parceiros da comunidade. Com a implementação do projecto foi possível um aumento de *recursos humanos* e financeiros que contribuíram para o estreitamento destas relações. Não podemos descurar o facto de a escola se preocupar com a formação, quer dos seus alunos quer dos elementos da comunidade, como as famílias ou desempregados através dos cursos CEF e EFA e do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) que falaremos no subcapítulo seguinte. Tal contribui para o aumento das habilitações do público alvo do agrupamento e para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

7. Alcance Educativo e Contributo para a Formação

Depois de analisarmos a percepção do projecto, a sua implementação, as parcerias, a organização e as mudanças ocorridas na escola e na comunidade, procuraremos neste subcapítulo perceber se houve alguma evolução nos resultados académicos dos discentes e quais foram as medidas educativas implementadas que poderão ter contribuído para essa alteração.

Começaremos então por fazer uma pequena análise aos resultados escolares obtidos pelos alunos. No relatório do primeiro ano de implementação do projecto, em que se faz uma análise aos resultados pretendidos e aos resultados obtidos

verifica-se que, relativamente à meta “Melhorar os resultados escolares dos alunos”, em que o objectivo era:

- Aumentar em 5% o número de alunos integrados no Quadro de Excelência;
- Dar continuidade ao processo de redução das taxas de insucesso nos diferentes anos de escolaridade;
- Melhorar os resultados dos alunos nos exames nacionais e provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nos 9º e 4º anos;
- Evitar que as taxas de insucesso em cada disciplina/ano sejam superiores a 20% nas disciplinas “mais académicas” e 5% nas disciplinas de “natureza mais prática”. (Relatório Alfa, 2010:47)

Verifica-se que houve um aumento de 16,1% dos alunos integrados no quadro de excelência. No que se refere à redução das taxas de insucesso

... confirma o cumprimento da melhoria gradual dos resultados dos alunos no 8º ano e, em princípio, também no 9º. Nos restantes anos, os resultados ou são muito semelhantes ao ano anterior ou ligeiramente inferiores. No entanto, [...] demonstra que o objectivo do triénio (25% de melhoria nas taxas de insucesso), inscrito no Projecto Educativo, foi claramente superado. (Relatório Alfa, 2010:48).

Para a meta “Melhorar os resultados dos alunos nos exames nacionais e provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, principalmente nos 9º e 4º anos”, no mesmo relatório pode ler-se que o objectivo foi cumprido nas duas disciplinas, tendo na disciplina de Matemática passado de uma situação de resultados inferiores aos nacionais para a situação contrária. Em relação ao 9º ano verificou-se uma melhoria nas duas disciplinas em todos os níveis. Para o último indicador “Evitar que as taxas de insucesso em cada disciplina/ano sejam superiores a 20% nas disciplinas ‘mais académicas’ e 5% nas disciplinas de ‘natureza mais prática’ ”, no mesmo relatório pode ler-se que este foi cumprido na sua globalidade. Verificam-se, contudo, algumas excepções “nas disciplinas de Matemática (3º ciclo) e de Ciências Físico-Químicas (7º e 9º anos), em que a percentagem de níveis inferiores a 3 se desloca com algum significado para além dos 20% e em ET (7º ano) e AP (5º ano) em que fica claramente acima dos 5%” (Relatório Alfa, 2010:55).

No segundo ano de implementação do projecto, também no relatório final, podemos ler que “Denota-se uma melhoria significativa a LP no 2º ciclo e na

MAT dos 8º e 9º ano, com 14% de melhoria. Refira-se que este grupo de alunos usufruiu do biénio de Projecto ALFA/TEIP (acção Flexibilidade Curricular)” (Relatório Alfa Julho 2011, 2_Av I_LP e Mat). Segundo o mesmo relatório, verifica-se, ainda, uma melhoria nos 2º e 3º ciclo em relação aos objectivos propostos. Pode ler-se, mais à frente, que “Esta melhoria ainda pode ser superior no caso de algum(uns) alunos do 9º ano serem aprovados nos exames da 2º fase. Refira-se que se todos os 6 alunos inscritos como autopropostos forem aprovados a percentagem do 3º ciclo passa de 8,5 para 6,8 %. No caso do 1º ciclo não se denota qualquer melhoria fruto dos resultados desfavoráveis dos 3º e 4º anos” (Relatório Alfa Julho 2011, 5_Metas). No que concerne às provas de aferição do 4º e 6º ano e aos exames do 9º ano, verifica-se um retrocesso em todos os resultados. Podendo, segundo o relatório analisado, este dever-se ao “rigor colocado este ano lectivo nos critérios de correcção”. É ressalvado, contudo, que ainda assim os resultados são melhores do que os nacionais, com excepção do de matemática do 6º ano. Neste relatório é feita a análise comparativa dos resultados obtidos nas provas de aferição do 6º ano (2010/2011) com os resultados dos mesmos alunos nas provas de aferição do 4º ano (2008/2009). Através desta análise verifica-se que não houve evolução na disciplina de Matemática, ao contrário do que se verifica na disciplina de Língua Portuguesa. Destaca-se o facto de que “este resultado não será certamente alheio o apoio em LP a partir do 5º ano (recurso TEIP), tendo em conta inclusive o número de alunos com PLNM. Por outro lado, poderá afirmar-se que o apoio educativo no 1º ciclo teve o seu impacto ao nível das PAEB bem como a flexibilidade curricular a LP e MAT ao nível dos exames do 9º ano” (Relatório Alfa Julho 2011, 5_Metas).

As medidas educativas que poderão estar na origem destes resultados são, tal como se pode ver no excerto anterior, os apoios quer a partir do 5º ano a Língua Portuguesa, quer no 1º ciclo e a flexibilidade curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Podem ainda ser evidenciadas algumas medidas que já referimos anteriormente e que destacamos em seguida, ou medidas que serão apresentadas agora. Procuraremos verificar a extensão da sua aplicação e o seu contributo para a formação.

Tal como já mencionamos nos subcapítulos precedentes, foram criados os cursos CEF Tipo 2, EFA Escolar B1 e EFA Secundário. Foi realizado o curso “Ser em Português. E Depois?” que no primeiro ano de implementação do projecto foi frequentado por “onze elementos de nacionalidade romena e quatro de nacionalidade ucraniana” (Relatório Alfa, 2010:69), podendo-se ler no relatório do segundo ano que foi “frequentado por 19 formandos de nacionalidade estrangeira e sem domínio da Língua Portuguesa” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas).

Em relação ao Centro de Novas Oportunidades verifica-se que, no início do segundo ano do projecto, foram contactados 1700 pais, tendo comparecido nas sessões 1248, contudo, apenas 9 se inscreveram. É referido igualmente que ao longo do ano lectivo “inscreveram-se nos RVCC familiares de 19 alunos que frequentam o Agrupamento” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas).

Foi realizada uma acção de formação em TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para pais e encarregados de educação com os objectivos de “Alertar os pais/ EE para os perigos da utilização da *Internet* pelos educandos; Estreitar as relações escola/família” (PAA 2009/10, p.50).

Houve, também, um investimento na Acção três - Educação Parental, que contribuiu, através da família, para melhorar a formação dos jovens e aumentar o sucesso educativo. A família, é pois uma das bases mais importantes para que tal seja alcançado.

E vai dar a outra componente que é a parte formativa em termos do, do conhecimento das competências, etc. Depois as condicionantes ao sucesso, que no fundo, responsabilizá-los e perceberem que de facto o ambiente familiar é um suporte muito importante para o sucesso escolar, não é? Portanto é um ambiente de suporte, como é que eles devem actuar, que devem marcar tempos de estudo aos filhos e mostrar gosto e entusiasmo pelas aprendizagens que os filhos realizam, etc, essas coisas assim. (E04, [168])

No 1º ciclo do ensino básico foi implementado o “Torneio Sabe Tudo”, que contribuiu, segundo o relatório do projecto, para a melhoria dos resultados escolares dos discentes. De salientar que este torneio permitiu o envolvimento de alunos que à partida teriam mais dificuldades, contribuindo para aumentar a sua

auto-estima e confiança, pois alguns deles chegaram mais longe do que os melhores alunos.

No que respeita à melhoria dos resultados das provas de aferição, foi implementado o “Torneio Sabe Tudo”. Este foi liderado pela responsável desta acção e por um professor de apoio colocado ao abrigo do projecto ALFA, no entanto todos os docentes de apoio colaboraram para a sua realização e implementação. O torneio era constituído de provas de Língua Portuguesa e de Matemática, elaboradas na íntegra pelo grupo, com questões semelhantes às das utilizadas nas provas a nível nacional, todavia apresentava exercícios de resolução prática, ou que não se limitavam à apresentação bidimensional. Algumas etapas foram realizadas por grupos de alunos, que iam somando pontos para se qualificarem para as provas finais. A estas chegaram apenas os alunos que obtiveram os melhores resultados na sua escola e no agrupamento. De salientar, que nem todos os alunos que chegaram à final eram os melhores alunos das turmas, mas os que conseguiram obter melhor desempenho nestas provas. O torneio revelou algum impacto uma vez que houve uma melhoria substancial nos resultados das provas de aferição. Passando então à análise dos resultados, nenhuma escola, em ambas as provas, apresentou níveis E, e três escolas não apresentaram níveis D. Os resultados encontram-se num nível muito idêntico entre o B e o C, aproximando-se os resultados de A aos da média nacional em ambas as disciplinas. Em anos anteriores os resultados do agrupamento estavam aquém dos resultados a nível nacional. (Relatório Alfa, 2010:15)

Foram realizadas actividades, ao longo do primeiro ano de implementação do projecto, sendo algumas delas propostas pelos alunos, no sentido de melhorar os resultados e contribuir para a melhoria da qualidade das suas formações. Entre as acções desenvolvidas destacam-se:

Análise e reflexão sobre comportamentos irresponsáveis (indisciplina, falta de assiduidade e fraco desempenho escolar...);
[...]
Identificação e reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre as formas de as superar ou minimizar;
Realização de um contrato de aprendizagem com os alunos;
[...]
Sessões de orientação escolar/vocacional;
Desenvolvimento de técnicas e métodos de estudo (como tirar apontamentos, como se preparar para um teste, como fazer resumos...);
Desenvolvimento de métodos de aprendizagem auto-instrucional e de auto-regulação do comportamento;
Preparação para os testes (estudo de diferentes disciplinas, esclarecimento de dúvidas);
Apoio individualizado na realização das tarefas escolares; [...] (Relatório Alfa, 2010:40).

Como foi referido no subcapítulo antecedente, existiram também as tutorias que contribuíram para um maior acompanhamento dos alunos tal como se pode ler no relatório do projecto: “A acção tutorial surge como um programa que completa a acção do professor titular de turma/director de turma no acompanhamento aos alunos” (Relatório Alfa, 2010:71). Devendo o professor/tutor “... acompanhar o aluno na sala de aula, estando atento a todas as suas evoluções ou retrocessos” (Projecto Alfa, 2009:29) e contribuído para a sua formação.

O Agrupamento procurou desenvolver várias acções no sentido de proporcionar diferentes ofertas formativas para os discentes. Desenvolveu também diferentes acções no sentido de aumentar a formação das famílias, a nível de literacia e competências parentais, contribuindo para a educação e formação dos alunos e suas famílias. Desenvolveram-se actividades com vista ao aumento do interesse dos alunos pela escola e sua formação. Criaram-se os apoios, as tutorias e os desdobramentos no sentido de proporcionar um maior acompanhamento dos alunos e consequentemente melhorar os seus resultados escolares.

De um modo geral as acções implementadas com o projecto Alfa permitiram um estreitamento das relações entre a escola, as famílias e a comunidade. Contribuíram para o aumento da literacia e formação em geral fundamentais para uma inserção mais fácil na vida activa. Foi possível melhorar algumas parcerias e estabelecer outras com os objectivos de melhorar a formação/informação, saúde, educação, segurança e alimentação das famílias e comunidades. Estas tinham também a função de resolver problemas que originam comportamentos de risco.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ao longo desta investigação procurou-se evidenciar o impacto da implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na constituição de parcerias. Quais as melhorias das ofertas educativas e formativas e dos recursos existentes nas escolas com vista à redução do abandono escolar, melhoria das aprendizagens e transição para a vida activa. Pretendeu-se, também, verificar a relação existente entre a escola e a comunidade envolvente. Como é que a escola se organizou na implementação do projecto, quais as percepções de diferentes actores sociais em relação ao mesmo e quais os contributos deste para a melhoria dos resultados académicos e prevenção de situações problemáticas. Quais as parcerias estabelecidas, como é que estas foram estabelecidas e quais as suas vantagens/desvantagens tanto para o Agrupamento como para os próprios parceiros. Procuramos também analisar a implementação do projecto à luz da legislação vigente.

Nas últimas décadas tem-se assistido a programas e políticas educativas de combate ao abandono e insucesso escolares numa óptica de intervenção local. Seguindo o exemplo de outros países, Portugal implementou os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Procurando uma articulação entre a escola e as estruturas locais através do estabelecimento de parcerias. A autonomia, ainda que ligeira, da escola na procura dos parceiros com vista à resolução de problemas que a atinge, são um exemplo da descentralização das políticas educativas, mas que ainda tem um longo caminho a percorrer. Não foi o nosso objectivo estudar a descentralização destas, sendo esta uma temática de interesse para trabalhos futuros.

Procurou-se analisar os efeitos do programa na dinâmica local, as instituições públicas ou privadas a par com as associações locais e o apoio social como parceiros da escola na implementação do projecto e na promoção do sucesso escolar. Através da pesquisa científica recenseada, verificamos que o estreitamento das relações entre a escola e a comunidade proporciona melhores condições de aprendizagem para os alunos, promovendo o sucesso educativo. No nosso campo de estudo, tal relação foi conseguida através de relações de parceria

com diversas instituições e com o aumento dos *recursos humanos*. Não podemos deixar de destacar o facto de se encontrarem trinta e sete subcategorias relativamente à categoria parcerias. Sendo estas subcategorias referentes a parceiros que têm com a escola uma relação estreita, como nos casos da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), da Cruz Vermelha Portuguesa, do Banco Alimentar e do Centro de Saúde, por exemplo, bem como alguns casos em que existem parceiros que apenas colaboram com esta pontualmente, como por exemplo, nos casos do Centro de Histocompatibilidade e do Instituto Português do Sangue, entre outros. No geral, tal transparece uma grande abertura da escola à comunidade, não se tratando de um Agrupamento fechado sobre si mesmo e impenetrável. Este figurou-se bastante aberto, preocupado e alerta, numa tentativa constante de resolução dos problemas que lhe estão directamente ligados, como no caso do sucesso educativo e prevenção do abandono precoce, ou que lhe são mais distantes como no caso da formação de adultos ou problemas económicos das famílias. O Agrupamento revelou-se, deste modo, bastante permeável aos problemas da comunidade, tentando resolvê-los a nível interno ou externo. Reconhecendo a necessidade da actuação de técnicos especializados na resolução de determinados problemas e recorrendo a serviços de saúde ou sociais para assistência à família. Foi evidente, ainda, tanto nas entrevistas realizadas, como nas actas e reuniões a que tivemos acesso, a preocupação pela continuidade do projecto, numa lógica de continuidade do trabalho desenvolvido e que na óptica dos agentes envolvidos surtiu efeito. Verificou-se, que mesmo antes da existência do projecto TEIP, alguns docentes já se mobilizavam no sentido de resolver problemas, procurando o apoio de estruturas da comunidade, contudo, com a implementação do mesmo, tal foi alargado fortalecendo as parcerias existentes e criando novas, melhorando as condições e estruturas existentes e reforçando um trabalho desenvolvido previamente ao projecto. Deste modo, verifica-se que o projecto não provocou uma maior preocupação dos agentes educativos relativamente à problemática das minorias e da diversidade cultural. Estes já se preocupavam com a integração e o sucesso educativo de todos, contudo, a implementação do TEIP permitiu um aumento dos *recursos humanos*, o que levou a que os docentes se focalizassem mais na sua actividade e estas problemáticas

fossem abordadas por técnicos especializados. Foi assim possível que os docentes investissem mais tempo no processo de ensino e aprendizagem construindo novas ferramentas e recursos para os alunos, estimulando o seu interesse e empenho pelas diferentes disciplinas. São exemplo destes os recursos informáticos desenvolvidos pelos professores de línguas em parceria com o Centro de Computação Gráfica da Universidade do Minho. Podemos também destacar os *blogs* e a plataforma *moodle*, onde os professores disponibilizam materiais para o trabalho autónomo dos alunos. Verifica-se também, este investimento, por parte dos docentes, nos centros de recursos e nas aulas de apoio, trabalhando constantemente para o alcance do sucesso educativo e da melhoria das aprendizagens de um modo geral, ou seja, empenhando-se para a resolução dos problemas mas no seu campo de intervenção.

Através do projecto verificou-se uma reestruturação da organização escolar. O agrupamento procurou distribuir os professores por anos de escolaridade sendo que cada professor leccionaria o menor número de níveis possível. Tal permitiu uma relação mais próxima entre os docentes que leccionam o mesmo ano de escolaridade podendo desenvolver um trabalho mais estreito e cooperativo, por um lado, e por outro permitiu que ao ter menos níveis de ensino os docentes dedicassem mais tempo a cada um, preparando mais materiais, contribuindo para uma melhor aquisição dos conhecimentos pelos discentes.

Com a implementação do projecto foi possível a intervenção em algumas escolas do agrupamento que necessitavam de obras. Verificou-se porém que nem todas as reestruturações físicas que seriam necessárias foram conseguidas ao longo dos anos analisados. Tal constitui um motivo de preocupação demonstrado através dos documentos analisados pois põe em causa a segurança dos discentes. Através da análise documental verifica-se que este facto se deve a factores alheios ao próprio Agrupamento e que este se empenhou em tentar resolver a situação tendo os seus esforços sido infrutíferos.

Ao longo do segundo ano de implementação do TEIP, neste agrupamento, verificou-se uma reformulação da estrutura do mesmo, passando a integrar uma Escola Secundária com 3º Ciclo. Esta reestruturação causou algum alvoroço pois verificou-se uma mudança na organização da direcção do agrupamento, bem

como na sede da mesma, o que na opinião de alguns actores sociais contribuiu para um aumento da indisciplina na escola que anteriormente albergava a sede. Por outro lado, no período que mediou a integração de mais uma escola no agrupamento e a eleição de uma nova direcção verificou-se um sentimento de instabilidade traduzindo-se num descontentamento por parte dos docentes, na opinião de um dos actores que entrevistamos. Apesar do período conturbado que o agrupamento vivenciou com esta reestruturação, o projecto prosseguiu e atingiu os objectivos a que se tinha proposto de melhoria dos resultados académicos e prevenção do abandono escolar. Verificou-se ainda, segundo os depoimentos recolhidos, que alguns alunos de etnia cigana foram encaminhados para percursos alternativos o que contribuiu para a sua continuidade escolar, verificou-se também que um aluno desta etnia que havia abandonado a escola num ano lectivo, regressou. O facto de se ter realizado o curso de português para os pais e familiares de crianças filhos de emigrantes contribuiu também, na óptica de um entrevistado, para o aumento da assiduidade e empenho destes alunos. Pois, tal como disse o nosso entrevistado “se os pais vêm os filhos também não deixam de vir” (E01, [240]). Mas será que é necessário criar um projecto específico como o TEIP perante escolas multiculturais para dar resposta à sua diversidade? No caso do Agrupamento estudado o TEIP permitiu criar condições que sem ele seria muito difícil. Exemplo disso foi o curso de português para emigrantes que sem os *recursos humanos* alocados ao TEIP, não teria sido possível de concretizar. Por outro lado o aumento de técnicos especializados no Agrupamento, como a Assistente Social e as animadoras contribuiu para uma maior aproximação à comunidade, verificando-se a aproximação da escola à comunidade cigana e consequentemente à melhoria das relações entre estas o que contribuiu também para a prevenção do abandono por parte destes alunos. Sem a existência do projecto e dos recursos por ele disponibilizados, muitas das actividades desenvolvidas não seriam exequíveis por muito que a escola e os seus actores quisessem, quer por falta de tempo, quer por falta de conhecimentos específicos em determinadas áreas, como a social por exemplo. Assim a escola pode tentar dar resposta aos problemas que surgem com a integração das minorias no sistema de ensino, contudo esta resposta é mais eficiente quando existem recursos e meios

suficientes para o fazer. De facto, o Agrupamento estudado, tal como dissemos anteriormente, tentou resolver algumas das problemáticas que forma surgindo mesmo antes de ser TEIP, mas com o projecto foi mais fácil. O que nos leva ainda a questionar se não seria benéfico cada escola ou agrupamento ter autonomia para a contratação de determinados técnicos. Ou se cada escola/agrupamento não deveria ter um projecto específico para a resolução dos seus problemas. Mas será que tal seria exequível em termos económicos? A relação custo/benefício da implementação destes projectos seria compensatória para o país? Estas são questões que não podemos responder aqui, porém verifica-se que a conjectura económica que o país atravessa pode, apesar dos resultados alcançados com o projecto, determinar a sua extinção a curto prazo, deixando para trás um trabalho construído ao longo dos anos de vigência deste.³⁵ Com o fim do mesmo é possível que se verifique ou não um condicionamento em termos educativos do futuro dos alunos do agrupamento. Uma análise ao que acontece a um agrupamento que fica, assim, reduzido aos mesmos recursos que tinha antes do projecto e aos seus resultados académicos é um trabalho para futuras pesquisas.

No Agrupamento A o trabalho desenvolvido não se restringiu ao estabelecimento de parcerias, foram criadas as tutorias, contratadas Animadoras sociais e uma Técnica de Educação numa tentativa de fortalecer os laços existentes entre a escola e a família. Numa lógica de proximidade que permitiu, por um lado, à escola conhecer melhor o contexto familiar do aluno e os problemas existentes, podendo intervir precocemente, e por outro, conferiu uma maior confiança à família, levando-a a trabalhar com a escola, desenvolvendo actividades que se revelam fundamentais para os alunos. Os Tutores foram também uma mais-valia essencial na comunicação directa entre a escola e a família, estando mais atentos ao aluno e aos seus problemas, podendo dar uma resposta mais rápida aos mesmos.

Foi, ainda, possível o aumento da oferta formativa da escola proporcionando percursos alternativos para os alunos, aumentando o nível académico das suas famílias ou contribuindo para a aquisição de competências

³⁵ Não sabemos quais foram os custos reais da implementação do TEIP neste agrupamento, contudo com o acréscimo de recursos humanos existe também, inevitavelmente, um acréscimo de custos.

parentais por parte destas. Neste nível verificou-se uma intervenção da escola também na comunidade, tendo-se estabelecido parcerias com empresas no âmbito dos estágios dos cursos profissionais. Por outro lado, ao fomentar a formação de adultos e o Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), contribuiu para uma melhoria das habilitações profissionais dos elementos da comunidade, trabalhando para uma melhoria global da mesma. O desenvolvimento de competências parentais, que foi uma das acções desenvolvida pelo projecto, permitiu resolver alguns problemas familiares através da instrução e comunicação com as famílias. Tal contribuiu, também, para a melhoria de alguns contextos familiares proporcionando aos alunos melhores condições.

Este agrupamento além de se situar numa zona com diferentes realidades sociais, culturais e étnicas, apresentava problemas a nível de sucesso escolar e abandono precoce da escola. O TEIP veio tentar dar resposta aos problemas evidenciados, tendo a sua constituição sido uma decisão da administração central. Apesar de ter sido uma decisão externa à escola, esta acolheu-a e procurou desenvolver respostas aos problemas detectados, pois a escola, sendo parte integrante da comunidade em que se insere, vive também os seus problemas. Este projecto, apesar de não ter sido solicitado pelo agrupamento, foi bem aceite e permitiu dar continuidade a um trabalho desenvolvido previamente, apesar das condições existentes de falta de recursos que permitiam ao agrupamento trabalhar de outra forma. Assim, com a implementação do projecto e em conjunto com diversas instituições foi possível responder a algumas situações que sem os recursos disponibilizados por este não seria possível. É o caso da educação parental, do curso de português para emigrantes, dos apoios educativos, dos materiais didácticos criados, da melhoria das infra-estruturas escolares, do aumento da vigilância e apoio nos recreios e refeições, do contacto mais próximo com as famílias, do apoio a nível social e de saúde. Verifica-se, porém, que algumas instituições poderiam colaborar de forma mais estreita com a escola, no sentido de melhorar condições de saúde e educativas. São o caso dos Centros de Saúde e da Segurança Social, podendo dar uma resposta mais rápida a situações graves de consultas de especialidade, no caso dos Centros de Saúde, e podendo ter uma intervenção mais activa nas situações de negligência familiar, no caso da

Segurança Social. Outras instituições poderiam trabalhar de outra forma, como o CPCJ que apesar de estar sempre presente e ter uma colaboração estreita com o Agrupamento, por vezes põe em causa a relação existente entre as técnicas existentes no agrupamento (Psicóloga e Assistente Social) e as famílias. Tal condiciona, de certa forma, a actuação das técnicas que procuram recorrer a esta instituição apenas como último recurso.

A escola TEIP tem como função a promoção da igualdade de oportunidades, bem como do sucesso educativo. Contribuindo para a integração e reduzindo as desigualdades sociais. Mas será que a denominação de um território educativo como TEIP não estigmatizará o mesmo? Conduzindo a uma situação de exclusão e repulsa por parte das comunidades exteriores. Será que tal não contribui para o agravamento das desigualdades sociais existentes? Ou por outro lado, será que com os recursos que lhe são disponibilizados este consegue ultrapassar esta questão. Estas questões ficam em aberto, pois não foi possível fazer aqui uma análise exaustiva a todas as vertentes do projecto, são, porém, de extrema importância, devendo ser analisadas noutros estudos posteriores.

Bibliografia:

- Afonso, M. e Neves, I. P. (2000). Influência da prática pedagógica na mudança conceptual em ciências: Um estudo sociológico. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 247-282. Recuperado em 22 Julho, 2010, de http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2000_influenciadapraticapedagogica.pdf
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa Editores, S.A..
- Altenbaugh, R. (Ed.) (1999). *Historical dictionary of American Education*. Estados Unidos da América: Greenwood Press.
- Alves, N. e Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 981-1010. Recuperado em 8 Junho, 2010, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218650678S9rNN2a1Cx82TV2.pdf>
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, O Projecto Educativo e A Emergência de “Perfis de Território”. *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 43-75. Recuperado em 15 Abril, 2010, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-2.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (L. Reto, A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV (108-109) (4.º e 5.º), 715-

733. Recuperado em 8 Junho, 2010, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

Bettencourt, A., Sousa, M., Fernandes, M., Gonçalves, J., Costa, J., Sousa, L., et al. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Construção “ecológica” da acção educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bettencourt, A. e Sousa, M. (2000). O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa. Em Bettencourt, A., Sousa, M., Fernandes, M., Gonçalves, J., Costa, J., Sousa, L., et al. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Construção “ecológica” da acção educativa* (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Birou, A. (1976). *Dicionário das Ciências Sociais* (A. Gaspar, I. Pinto, L. Xavier e M. Meneses, Trad.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1966)

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação* (M. Alvarez, S. Santos e T. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. B. Costa, J. V. Pinto, Trad.). Sintra: Cidadãos do mundo. Recuperado em 29 Abril, 2011, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Portuguese.pdf>

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, v.22, 01, 47-78.

- Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Psicologia da Educação*, 21, 33-51. Recuperado em 3 Fevereiro, 2011, de <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>.
- Carbonell, M. (Coord.) (2006). *Como Evitar el Fracasso Escolar en Secundaria*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Carvalho, A. e Araújo, M. J. (2009). Geração TEIP: One size fits all. Actas do Encontro SocEd 2009, Lisboa, Janeiro 2009, 353- 360.
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Correia, L. (Org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (s.d.). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*. Original não publicado.
- Corte-Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças “de risco”- um estudo de caso*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia , Universidade do Minho.
- Draxler, A. (2008). *New Partnerships for EFA: Bilding on Experience*. UNESCO-IIEP. Recuperado em 18 Outubro, 2011, de <http://www.iiep.unesco.org/>
- Dubet, F. (2003). A Escola e a Exclusão (N. L. Resende, Trad.). *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45. (Obra original publicada em 2000). Recuperado em 25 Fevereiro, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a02.pdf>

- Étienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. e Roux, J.-P. (1998). *Dicionário de Sociologia* (G. R. Tinto, Trad.). Lisboa: Plátano Editora. (Edição Original publicada em 1997).
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66. Recuperado em 21 Julho, 2010, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, F. (2005). *O Local em Educação – Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fischer, A. (2008). “Resolving The Theoretical Ambiguities of Social Exclusion Whith Reference to Polarisation and Conflict”. in: *Social Esclusion DESTIN Working Paper*. London: Development Studies Institute/London School of Economics and Political Science. Nº 08-90. Recuperado em 21 Fevereiro, 2011, de <http://www.gsdr.org/go/display&type=Document&id=3221&source=rss>
- Fuchs, D. e Fuchs, L. (1994). *Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform*. Washington, D.C.: Council for Exceptional Children. Recuperado em 16 Maio, 2011, de http://www.eric.ed.gov:80/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED364046&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED364046
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, M. e Mortimer, E. (2008). Histórias Sociais e Singulares de Inclusão/Exclusão na aula de química. *Cadernos de Pesquisa*, v.38, 133, 237-266.

- Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Hills, J., Le Grand, J. e Piachaud, D. (Eds.) (2002). *Understanding Social Exclusion*. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista da Educação*. Recuperado em 15 Julho, 2010, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DqaomXaZrkJ:www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/AnalRevEducacao.doc+Programa+Educação+Para+Todos+PEPT+2000.+Lisboa:+Ministério+da+Educação&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Leite, C. (s.d.). Caminhos para o sucesso. Dossier em Busca do sucesso Escolar. 36-41. Entrevista de Teresa Fonseca. Recuperado em 14 Julho, 2010, de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/14354/2/Caminhos%20para%20%20sucesso.pdf>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. e Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Matos, F. (2008). Questões e Razões – Novas Parcerias Numa Educação Para Todos. *Noesis*, 75, 24-49. Recuperado em 17 Outubro, 2011, de <http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis75.pdf>
- Mendonça, A. (s.d.). Evolução da política Educativa em Portugal. Recuperado em 14 Julho, 2010, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf>

- Mendonça, A. (2007). Sucesso/Insucesso: Percursos da Organização Escolar. Em Sousa, J. e Fino, C. (Org.) (2007). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 397-412) Porto: Edições ASA.
- Morais, A. M. e Neves, I. P. (2009). Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem – optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 5-28. Recuperado em 21 Julho, 2010, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a02.pdf>.
- Moura, A. (2009). *Eficácia social (qualidade e equidade) do sistema educativo em Cabo Verde*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de CC. Da Educación, Universidade Santiago de Compostela.
- New, R. e Cochran, M. (Eds.) (2007). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia* (Vol. 1). Estados Unidos da América: Praeger.
- Pantazis, C., Gordon, D. e Levitas, R. (Eds.) (2006). *Poverty and social exclusion in Britain*. Grã-Bretanha: The Policy Press.
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- Pierson, J. (2009). *Tackling Social Exclusion*. EUA/Canada: Taylor e Francis LTD.
- Reis, C., Boavida, J. e Bento, V. (Coord.) (2009). *A escola: problemas e desafios*. Guarda: Iberografias.
- Roazzi, A. e Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.

- Rodgers, G., Gore, C. e Figueiredo, J. (Eds.) (1995). *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Santos, L. (2003). Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, Influências e Incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, nº 120, 15-49, Novembro 2003. Recuperado em 22 Julho, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>.
- Santos, M. (Dir.) (2008). Bons Parceiros. *Noesis*, 75, 5. Recuperado em 17 Outubro, 2011, de <http://www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis75.pdf>
- Schmelkes, S. (1994). *Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas* (Silva, L. e Silva, J., Trad.). Brasília: MEC/SEF.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sills, D. (Dir.) (1979). Caracterización de la comunidad como una totalidad. Em *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (Vol. 2, p.626). Madrid: Aguilar.
- Stoer, R. E Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias. Em Bettencourt, A., Sousa, M., Fernandes, M., Gonçalves, J., Costa, J., Sousa, L., et al. (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – Construção*

“ecológica” da acção educativa (pp. 171-193). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Taket, A., Crisp, B., Nevill, A., Lamaro, G., Graham, M. e Bater-Godfrey, S. (Eds.) (2009). *Theorising social exclusion*. EUA/Canada: Taylor e Francis LTD. Recuperado em 16 Maio, 2011, de http://books.google.com/books?id=h3lJouZhrWwC&printsec=frontcover&dq=theorising+social+exclusion&hl=pt-PT&ei=7UvBTum2M4XChAfE8ty5BA&sa=X&oi=book_result&ct=resul&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

Teodoro, A. e Graça, A. (2008). A Educação em Tempos de globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91.

UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK,(1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. New York: UNICEF House. Recuperado em 18 Outubro, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção Na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamaca: UNESCO. Recuperado em 12 Abril, 2011, de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20salamanca%20e%20enquadramento%20de%20ac%C3%A7%C3%A3o%20na%20%C3%A1rea%20das%20necessidades%20educativas%20especiais&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fredeinclusao.web.ua.pt%2Ffiles%2Ffl_9.pdf&ei=KQa4TpHIHMbesga-oc3SAw&usg=AFQjCNH0dAR47kkQ92yNdf1R9k_S-PVpTg

Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão* (J. Rego, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo

Área de Análise Social e Organizacional da Educação (1987). *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho

Rand Corporation (1974). *How Effective is Schooling? A Critical Review of Research*. Estados Unidos da América: Educational Technology Pubns

Sites:

Ministério da Educação e Ciência [MEC]. Recuperado em 14 Julho, 2001, de <http://www.min-edu.pt>

Resenha de legislação – Secretaria-Geral do Ministério da Educação. Recuperado em 22 Julho, 2010, de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

Formosinho, J. *Colecção Perspectivas Actuais – Curso de Verão 1998*. Recuperado em 20 Julho, 2010, de http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao2.htm

Sindicato dos Professores da Zona Norte. Recuperado em 20 Julho, 2010, de http://www.spzn.pt/ME/PN_AbandEsc_III_Prevencao.pdf

Ministério da Educação e Ciência. Recuperado em 12 Outubro, 2011, de <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=517>

Observatório da Políticas Locais de Educação. Recuperado em 12 Outubro, 2011, de <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/home.html>

Recuperado em 22 Dezembro, 2011, de <http://www.youblisher.com/p/91188-APA/>

American Psychological Association. Recuperado em 16 Novembro, 2011, de <http://www.apastyle.org/>

Legislação consultada:

Carta Constitucional de 29 de Abril de 1826. Recuperado em 12 Outubro, 2011, de <http://purl.pt/1358/3/>

Carta de Lei de 2 de Maio de 1878. Recuperado em 15 Junho, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1878.pdf>

Circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981. Recuperado em 10 Outubro, 2011, de <http://www.educationprioritaire.education.fr/connaitre/textes-officiels.html>

Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de Agosto de 1870. Recuperado em 10 Outubro, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1870.pdf>

Decreto da Presidência do Conselho de Ministros de 22 de Dezembro de 1894 . Recuperado em 19 Outubro, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1894.pdf>

Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública de 18 de Março de 1897. Recuperado em 19 Outubro, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1897.pdf>

Decreto do Ministro e Secretario d' Estado dos Negocios do Reino, de 7 de Setembro de 1835. Recuperado em 10 Outubro, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1835.pdf>

Decreto de 28 de Setembro de 1844, Diário do governo n° 220. Recuperado em 15 Junho, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

Decreto n.º 9:223 da Direcção Geral da Instrução Pública, de 29 de Março de 1911. Recuperado em 20 Outubro, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1911.pdf>

Decreto - Lei n.º 38 968 de 27 de Outubro de 1962 do Ministério da Educação Nacional. Recuperado em 25 Outubro, 2011, de http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1952_968.pdf

Decreto - Lei n.º 42 994 de 28 de Maio de 1960, do Ministério da Educação Nacional. Recuperado em 14 Julho, 2010, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1960.pdf>

Decreto - Lei n.º 45 810 de 9 de Julho de 1964. Recuperado em 14 Julho, 2010, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1964.pdf>

Decreto - Lei n.º 35/88, de 4 de Fevereiro de 1988 (Cria as escolas de “intervenção prioritária”). Recuperado em 14 Outubro, 2011, de <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/5.html>

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio (Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação). Recuperado em 22 Abril, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio de 1998. (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos). Recuperado em 20 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro (Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores

público, particular e cooperativo). Recuperado em 15 Julho, 2010, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Despacho n.º 113/ME/93 de 23 de Junho de 1993. (Cria os Sistemas de Incentivo à Qualidade da Educação). Recuperado em 20 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/2s/diarios-lista.asp>

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de Junho de 1996 (Reorganização das escolas de “intervenção prioritária”). Recuperado em 14 Outubro, 2011, de <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/5.html>

Despacho 147-B/ME/96 de 8 de Julho (Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Recuperado em 13 Julho, 2010, de <http://www.observatoriople.gov.pt/np4/5.html>

Despacho n.º 10322/99 de 26 de Maio de 1999. (Cria o programa Alfa). Recuperado em 21 Outubro, 2011, de <http://dre.pt/pdfgratis2s/1999/05/2S122A0000S00.pdf>

Despachos Conjuntos n.º 1083/2000 de 20 de Novembro e n.º 650/2001 de 20 de Julho (Cria os EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos). Recuperado em 25 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/2s/diplomas-lista.asp>

Despacho Conjunto n.º 279/2002 de 12 de Março de 2002 (Cria os CEF – Cursos de educação e Formação). Recuperado em 25 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/2s/diplomas-lista.asp>

Despacho Conjunto 948/2003 de 25 de Agosto de 2003 (Reformula o PIEF - Programa integrado de educação e formação de 1999). Recuperado em 24 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/2s/diplomas-lista.asp>

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. (Define normas orientadoras para a constituição dos TEIP de 2ª geração). Recuperado em 20 Julho, 2010, de <http://www.dre.pt/sug/2s/diplomas-lista.asp>

Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro de 2006 (Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos. Revoga o despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril). Recuperado em 14 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Lei n.º 1:969 de 20 de Maio de 1938. Recuperado em 17 Junho, 2011, de <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1938.pdf>

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 15 Julho, 2011, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro de 2001 (Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC)). Recuperado em 25 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro. (Regulamenta os contractos de autonomia). Recuperado em 20 Julho, 2010, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de Maio de 1991 (Cria o programa PEPT- programa de educação para todos). Recuperado em 21 Outubro, 2011, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1991/08/182B00/40294033.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/97, de 21 de Março de 1997 (Aprova o Programa para a Integração de Jovens na Vida Activa). Recuperado em 21 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75/98 de 2 de Julho (Reestrutura os instrumentos de combate ao trabalho infantil em Portugal, criando uma estrutura de projecto, com vista à elaboração do Plano Nacional de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) e o Conselho Nacional contra a Exploração do Trabalho Infantil, em substituição da Comissão Nacional do Combate ao Trabalho Infantil). Recuperado em 20 Outubro, 2011, de <http://www.dre.pt/sug/1s/diplomas-lista.asp>

ANEXOS

ANEXO I – Notas de Campo

Notas de Campo

22 de Dezembro de 2010

Após alguns contactos telefónicos, primeiro com o amigo crítico do projecto e posteriormente com o coordenador da equipa do projecto, dirigi-me ao Agrupamento A para me encontrar pessoalmente com este último. A nossa reunião estava marcada para as 15.00h pelo que cheguei por volta da 14 horas e 15 minutos. O dia estava lindo dia e soalheiro apesar de ser Inverno. Assim que cheguei dirigi-me ao gabinete do porteiro, não estava lá ninguém. Entrei no recinto da escola e dirigi-me ao bloco que estava em frente, do lado direito. Uma vez lá dentro encontrei uma funcionária que me encaminhou directamente ao gabinete do coordenador. Apresentei-me e este convidou-me a sentar numa mesa redonda perto da porta. Deixou a porta aberta e perguntou-me qual a minha temática de investigação. Esclareci-o sobre a mesma, sobre os nossos objectivos e forneci-lhe uma cópia do meu projecto. Este mostrou-se bastante disponível para colaborar com a nossa investigação e informou-me que iria levar o projecto para aprovação em Conselho Pedagógico afim de eu poder iniciar o meu trabalho de campo. Pediu o meu contacto electrónico e garantiu-me que entraria em contacto sempre que realizassem reuniões do projecto Alfa ou sempre que se realizasse algum evento ligado ao mesmo.

Enquanto conversávamos entrou uma professora na sala com uma caixa de bombons aberta que estava a distribuir por todos, e ofereceu-nos, mesmo não sabendo quem eu era. Disse que se tratava de um pequeno presente de Natal a todos os colegas.

Terminamos a nossa conversa e despedi-me. À saída do gabinete, do lado esquerdo, encontrava-se a biblioteca. Espreitei e vi alguns professores a trabalhar. Desci as escadas e dirigi-me para a saída.

25 de Fevereiro de 2011

Depois de ter recebido um e-mail a informar-me que a reunião do projecto Alfa decorreria neste dia às 18 horas. Confirmei a minha presença e agradei o

aviso ao Coordenador da Equipa. A reunião estava marcada para as 18 horas, pelo que cheguei perto da 17h e 45 min. Dirigi-me ao porteiro que estava no seu *guichet* e informei-o do motivo da minha presença. Este apontou-me o edifício onde se realizaria a reunião e mandou-me entrar. Encaminhei-me para o mesmo e entrei, lá dentro encontrava-se uma funcionária e expliquei-lhe o motivo da minha visita. Esta indicou-me a sala dos professores e apontou-me para uma sala, lá dentro, onde teria lugar a reunião. Entrei e verifiquei que na porta estava escrito algo referente ao projecto Alfa. A sala era pequena, estreita e sobre o comprido. Tinha mesas no centro a formarem um rectângulo e cadeiras à volta. Possuía um projector multimédia, um quadro preto e armários. Quando entrei vi o Coordenador da Equipa, o amigo crítico e mais duas pessoas. Cumprimentei os presentes e fui apresentada, pelo coordenador da equipa às duas pessoas que ainda não conhecia. Fiquei a saber que uma era aluna Universidade Católica e que se encontrava a realizar a sua investigação também no Agrupamento, e a outra era um elemento da equipa de Avaliação interna do Agrupamento. Convidaram-me a sentar enquanto aguardávamos a chegada dos restantes elementos. Conversei um pouco com a professora que fazia parte da equipa de Avaliação interna e que me forneceu alguns materiais sobre o projecto. Entretanto foram chegando os restantes elementos e deu-se início à reunião. Foram ouvidos os diversos actores que se pronunciaram sobre as acções que estavam a decorrer no âmbito do projecto. Foram dadas algumas informações sobre algumas actividades e proposta a elaboração de uma brochura sobre o projecto intitulada “Alfa - Referencial Educacional” (Alfa é o nome fictício que atribuímos ao projecto TEIP deste agrupamento).

No final da reunião saí acompanhada do amigo crítico e da outra aluna da Universidade Católica com os quais conversei um pouco.

1 de Abril de 2011

No dia 1 de Abril realizou-se a apresentação do livro de poesia que contou com a colaboração do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Braga. Recebi o convite por e-mail com cerca de uma semana de antecedência. Nele constavam

o local, a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva em Braga, e a hora, pelas 18 horas e 30 minutos. Como era uma sexta-feira, aproveitei e fui mais cedo para consultar alguns livros na biblioteca, assim cheguei por volta das 16 horas. Perto das 18 horas e 20 minutos dirigi-me ao anfiteatro onde se realizou a apresentação do livro. À entrada encontrava-se uma mesa com vários exemplares do livro, a professora responsável pela avaliação interna do Agrupamento e alguns alunos. A professora ofereceu-me um exemplar e convidou-me a entrar e sentar num dos bancos da frente. Lá dentro o anfiteatro já estava a meio da sua capacidade com alunos, encarregados de educação, professores e outros convidados. Alguns alunos estavam vestidos a rigor, com trajes que representavam flores, para encarnarem as personagens do livro. Os convidados não paravam de chegar e depressa encheram a sala. Uma professora estava a fotografar para documentar o evento e quando necessário encaminhava os alunos para os seus lugares e arranjava os fatos para que tudo ficasse perfeito. Entretanto começou a apresentação do livro tendo sido dada a palavra ao presidente do agrupamento e à representante do Pelouro da Cultura da Câmara Municipal de Braga. Esta elogiou o trabalho desenvolvido e a colaboração entre as duas instituições. Dirigiu ainda uma palavra aos alunos e incentivou a sua criatividade. Quando terminou os alunos, encaminhados por uma professora dirigiram-se para o palanque do anfiteatro, e ordenadamente começaram a declamar os poemas do livro. Uns a atrás dos outros foram apresentando os seus trabalhos que envolveram diversas turmas e níveis de ensino, houve outra professora que também declamou alguns versos. No final ficou a proposta da continuidade do trabalho desenvolvido, com a satisfação geral dos presentes.³⁶

³⁶ As restantes notas de campo encontram-se no anexo III juntamente com a descrição das entrevistas, pois foram feitas no mesmo dia em que estas decorreram.

ANEXO II – Guião das Entrevistas

Guião de entrevista a actores sociais.

Identificação do entrevistado:

Nome: _____

Idade: _____ Habilitações Académicas: _____

Situação Profissional: _____

Tempo de serviço: _____

Função(ões) desempenhada(s): _____

Tempo de serviço a desempenhar a(s) função(ões): _____

Legitimação da entrevista:

A realização desta entrevista tem por objectivo compreender as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade no âmbito do TEIP II. A sua participação, como entrevistado e actor social no contexto analisado, revela-se por isso, pertinente para a compreensão destas relações estabelecidas entre a escola com a comunidade.

Assim, desde já, agradeço a sua disponibilidade e participação e asseguro que toda a informação prestada será confidencial, bem como a sua identificação e a do estabelecimento de ensino.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista com vista a um registo da informação o mais fidedigno possível. Asseguro-lhe ainda que assim que esta seja transcrita, lhe enviarei uma cópia para que possa analisar as respostas dadas. Se, eventualmente, revelar alguma informação que deseja ver retirada tal será devidamente apagado.

Entrevista:

- 1- Sabe quais são as linhas de orientação fundamentais da constituição dos TEIP?
- 2- Como se reflecte na intervenção com a comunidade?
- 3- Na sua opinião, quais são os factores que contribuem para o abandono e insucesso escolares?
- 4- Como é que a escola lida com o abandono e insucesso escolar?
- 5- Qual é o papel da comunidade na prevenção do abandono e insucesso escolares?
- 6- Quais as estruturas da comunidade que interagem com a escola? (Câmara Municipal, Universidades, Escola Segura, Cruz Vermelha, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Centro de Saúde, Empresas, Associação de pais, Igreja, ...)
- 7- Em que medida essas interacções contribuem para a redução do insucesso e abandono escolares?
- 8- Como são estabelecidas essas parcerias? É a escola que as procura no âmbito do projecto ou são as instituições que se deslocam à escola por motivos administrativos ou outros?
- 9- Qual é o período usual para a interacção/parceria acordado? (anualmente, durante o tempo relativo à implementação do projecto, sempre que se figure necessário)
- 10- É habitual fazer uma análise das necessidades e dos problemas escolares (físicos e humanos) e fazê-la chegar a todos os intervenientes?
- 10.1- Por exemplo nos casos de indisciplina, quais os procedimentos habituais?
- 10.2- E nos casos de abandono e insucesso escolar?
- 10.3- E nos problemas familiares, de abusos físicos ou psicológicos ou carências económicas, ou outros?
- 11- Que tipo de relação é estabelecida com os alunos e as famílias?
- 12- Qual é a intervenção junto da comunidade? Encaminhamento, articulação, trabalho em rede, parcerias?
- 13- Qual, ou quais as tarefas/actividades desenvolvidas pelos diferentes parceiros? (Prestação de serviços? Quais? Apoio social? De que tipo? Outros?)

14- Na sua opinião quais foram as principais alterações que ocorreram na relação da escola com a comunidade após a implementação do projecto TEIP?

15- Qual é na sua opinião a estrutura da comunidade mais importante para a escola? Porquê?

Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração.

Guião de entrevista ao Coordenador da Equipa

Identificação do entrevistado:

Nome: _____

Idade: _____ Habilitações Académicas: _____

Situação Profissional: _____

Tempo de serviço: _____

Função(ões) desempenhada(s): _____

Tempo de serviço a desempenhar a(s) função(ões): _____

Legitimação da entrevista:

Tendo por objectivo compreender as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade no âmbito do TEIP II, a sua participação, como entrevistado, revela-se pertinente devido à sua função na execução do projecto.

Assim, desde já, agradeço a sua disponibilidade e participação e asseguro que toda a informação prestada será confidencial, bem como a sua identificação e a do estabelecimento de ensino.

Gostaria de solicitar a sua autorização para a gravação da entrevista com vista a um registo da informação o mais fidedigno possível. Asseguro-lhe ainda que assim que esta seja transcrita, lhe enviarei uma cópia para que possa analisar as respostas dadas. Se, eventualmente, revelar alguma informação que deseja ver retirada tal será devidamente apagado.

Entrevista:

- 1- Sabe quais são as linhas de orientação fundamentais da constituição dos TEIP?
- 2- Qual a finalidade ou a missão da instituição onde trabalha enquanto TEIP?
- 3- Como se reflecte na intervenção com a comunidade?
- 4- Que resultados se esperam atingir com a implementação do TEIP?
- 5- Na sua opinião, quais são os factores que contribuem para o abandono e insucesso escolares?
- 6- Como é que a escola lida com o abandono e insucesso escolares?
- 7- Qual é o papel da comunidade na prevenção do abandono e insucesso escolares?
- 8- Quais as estruturas da comunidade que interagem com a escola? (Câmara Municipal, Universidades, Escola Segura, Cruz Vermelha, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Centro de Saúde, Empresas, Associação de pais, Igreja, ...)
- 9- Como se desenvolvem essas interacções?
- 10- Em que medida essas interacções contribuem para a redução do insucesso e abandono escolares?
- 11- O que é que se pretende atingir, ou se espera que aconteça, com essas interacções/parcerias?
- 12- Como são estabelecidas essas parcerias? É a escola que as procura no âmbito do projecto ou são as instituições que se deslocam à escola por motivos administrativos ou outros?
- 13- Qual é o período usual para a interacção/parceria acordado? (anualmente, durante o tempo relativo à implementação do projecto, sempre que se figure necessário)
- 14- É habitual fazer uma análise das necessidades e dos problemas escolares (físicos e humanos) e fazê-la chegar a todos os intervenientes?
- 14.1- Por exemplo nos casos de indisciplina, quais os procedimentos habituais?
- 14.2- E nos casos de abandono e insucesso escolar?
- 14.3- E nos problemas familiares, de abusos físicos ou psicológicos, carências económicas ou outros?

15- Que tipo de relação é estabelecida com os alunos e as famílias?

16- Qual é a intervenção junto da comunidade? Encaminhamento, articulação, trabalho em rede, parcerias?

17- Qual, ou quais as tarefas/actividades desenvolvidas pelos diferentes parceiros? (Prestação de serviços? Quais? Apoio social? De que tipo? Outros?)

18- Na sua opinião quais foram as principais alterações que ocorreram na relação da escola com a comunidade após a implementação do projecto TEIP?

19- Qual é na sua opinião a estrutura da comunidade mais importante para a escola? Porquê?

Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração.

ANEXO III – Descrição das Entrevistas

20 de Maio de 2011

Entrevista E01

Descrição da entrevista:

Como a entrevista estava marcada para as 15h procurei chegar mais cedo à escola, o que ocorreu pelas 14horas e 45minutos. Esta era a minha primeira entrevista, e apesar de já ter estado com o entrevistado por duas vezes, sentia-me bastante nervosa. Quando cheguei à escola dirigi-me ao porteiro, tive que aguardar um pouco pois este estava a atender uma Senhora que pretendia falar com uma professora que se encontrava ausente numa visita de estudo com os alunos apesar de ser o seu dia livre. Assim que fui atendida, disse-lhe que tinha uma entrevista marcada com o E01. Ele ligou para o entrevistado avisando da minha chegada e, apesar de eu já saber o caminho, ele indicou-me novamente. Quando cheguei ao hall que dava para o gabinete reparei que o E01, se encontrava na biblioteca, que tem portas de vidro fosco. Aguardei que este saísse. Assim que o fez e me viu, cumprimentou-me e encaminhou-me para uma sala com três mesas redondas e alguns armários. Entrei, comecei a retirar o material e sentei-me enquanto ele abria uma janela pois estava muito calor. Ele sentou-se à minha frente e assim que começamos tocou a campainha da escola. Devido ao barulho que se fez sentir com os alunos no recreio ele foi fechar a janela para que ficassemos mais tranquilos. Quando comecei a entrevista este mostrou-se bastante à vontade e colaborativo. Ao longo da mesma o entrevistado ia olhando lá para fora, batendo com as pontas dos dedos na mesa, rindo num ou noutro momento e chegou até a suspirar quando lhe coloquei uma questão à qual certamente teve mais dificuldade em responder. No final da entrevista disponibilizou-me alguns materiais e contactos de algumas pessoas que estão relacionadas com a minha área de investigação. Foi, ainda, comigo ao GME0 (Gabinete de mediação e orientação escolar) para marcar uma entrevista com a psicóloga e com a assistente social. Depois levou-me para marcar uma outra entrevista com a coordenadora dos directores de turma e dos tutores, que estava a organizar a feira do livro. Saímos, já passavam das 16horas e 15minutos. Despedi-me e agradei a sua

colaboração referindo mais uma vez que quando a entrevista estivesse transcrita seria enviada para sua reapreciação e aprovação.

2 de Junho de 2011

Entrevista E02

Descrição da entrevista:

A entrevista estava marcada para as 15 horas. Cheguei à escola por volta das 14 horas e 55 minutos. Estava um dia muito soalheiro e quente. Dirigi-me ao portão e o porteiro que estava perto do jardim debaixo de uma árvore veio ter comigo. Reparei num cartaz que anunciava o dia 5 de Junho como o dia Mundial do Meio Ambiente. O porteiro, depois de me perguntar o que pretendia mandou-me entrar e falar com a funcionária do bloco. Cá fora estavam os alunos no recreio, assim que entrei também me deparei com bastantes alunos dentro do bloco e a funcionária a encaminha-los para o exterior. Na entrada do bloco estava um grande cartaz (pintado com diversas cores e texturas) anunciando diversas actividades. Quando a funcionária me viu perguntou-me o que pretendia. Foi procurar a professora em questão e pediu-me que aguardasse nuns bancos que estavam encostados à parede. Por cima encontravam-se trabalhos pintados à mão dos alunos de uma turma do 9º ano. Enquanto esperava vários alunos iam passando e admirando os trabalhos, ora dizendo “este está bonito” ou “gosto mais deste” ou ainda “fui eu que fiz!”. Em frente aos bancos encontravam-se três armários com prémios e algumas ofertas ou objectos referentes a comemorações. Passado pouco tempo apareceu a professora que eu iria entrevistar. Pediu-me que aguardasse mais um pouco pois tinha que fazer alguns telefonemas para encarregados de educação. Fiquei então à espera e entretanto entrou um grupo de três alunas. Pelo que percebi deveriam de ser do 9º ano. Outra funcionária que se encontrava no local perguntou a uma delas quando é que ia embora e abraçou-a. Antes que a aluna respondesse, a sua colega disse que só seria na semana seguinte e que esta já havia chorado. A funcionária disse-lhe então que antes de ir embora que fosse lá despedir-se dela e que depois poderia sempre passar pela escola a fazer uma visita. Entretanto chegou um aluno invisual ao bloco, assim

que encontrou a funcionária falou com ela e depois saiu. Entretanto a minha entrevistada já estava pronta. Fomos para a mesma sala da primeira entrevista. Uma sala que diz “TIC1” na porta e que no seu interior tem alguns armários com computadores e duas mesas redondas. A minha entrevistada foi abrir as janelas e fechar os estores pois estava a dar sol directo na sala e esta estava muito quente. Assim que se sentou, os alunos que estavam a jogar à bola no recreio, chutaram a bola para cima de mais e esta bateu no vidro por três vezes. A entrevistada pôs-se a pé e foi advertir os alunos.

Depois de lhe explicar quais os meus objectivos com a entrevista, de prestar todas as informações necessárias e de proceder ao registo dos dados pessoais, começamos com a entrevista. Ela parecia bastante à vontade, falava de forma calma e clara. Mostrava-se bastante segura do que dizia. Gesticulava e era bastante expressiva à medida que ia falando. Quando terminamos ainda me falou um pouco da sua direcção de turma e de um problema disciplinar que estava a tentar resolver. Despedimo-nos e vim-me embora por volta das 16.35h.

3 de Junho de 2011

Entrevista E03

Descrição da entrevista:

A entrevista estava marcada para as 14 horas e 30 minutos. Cheguei à escola por volta das 14 horas e 25 minutos. O tempo continuava quente e soalheiro. Dirigi-me ao portão e o porteiro que estava no seu guiché deu-me autorização para entrar assim que lhe disse o que pretendia. Reparei então nos cartazes alusivos ao dia do Ambiente espalhados por todo o jardim. Entrei e dirigi-me ao Gabinete de Mediação e Orientação Escolar. Lá dentro estava a Psicóloga que depois de me cumprimentar e convidar a instalar, foi de imediato foi chamar a Técnica Social. Entrou passado pouco tempo dizendo que esta se encontrava a fazer uns telefonemas que já viria. Comecei então por fazer o registo dos dados pessoais da Psicóloga que se sentou ao meu lado direito. Entretanto chegou a Técnica que me pediu para fazer mais um telefonema, ao que eu assenti. Aproveitei para conversar um pouco com a Psicóloga e no meio da conversa esta

disse-me que era importante a escola ter um percurso alternativo mais cedo para alguns alunos, por exemplo um curso CEF Nível 1, ou turmas PIEF. Mas que a política da escola passa pela tentativa de integração dos jovens em turmas regulares o que por vezes se traduz numa exclusão, porque muitos deles são de etnia cigana e não se conseguem adaptar às regras estabelecidas para a sala de aula. Entretanto a Técnica Social terminou o telefonema e sentou-se na mesa que era redonda, ficando à minha frente. Procedi então à recolha dos seus dados pessoais e no final relembrei qual o meu principal objectivo com a entrevista. Procedi ainda à leitura da legitimação da entrevista frisando o facto da mesma ser confidencial.

Sendo esta a minha terceira entrevista, já me sentia mais calma e à vontade, até porque as entrevistadas tinham, neste caso, uma idade muito mais próxima da minha. Assim senti-me mais liberta do guião e fui explorando os diversos temas à medida que se ia proporcionando na conversa. Em relação às entrevistadas, senti que existia uma grande empatia e confiança entre elas, e que, talvez pelo facto de estarem as duas juntas, contribuiu para uma riqueza maior nos depoimentos. Apesar de, na maior parte das vezes, ser a Psicóloga a primeira a entrevistar³⁷, convidava a participação da Técnica ou então esta intervinha posteriormente por iniciativa própria acrescentando informação que depois era desenvolvida por ambas. Deram sempre tempo, uma à outra para participarem e faziam-no de forma esporádica.

Assim que terminou a entrevista despedi-me e fui ter com o meu primeiro entrevistado que me tinha emprestado algum material. Perguntou-me se eu ia ficar para a reunião do projecto. Respondi-lhe que sim pelo que este me convidou a aguardar na sala dos professores. Dirigi-me então para este local onde se encontravam poucos docentes, talvez por ser sexta-feira já perto do final da tarde, já eram aproximadamente 16.30h. Fiquei à espera nuns sofás vermelhos que estavam encostados à janela. No fundo da sala existiam quatro computadores, estando dois deles a ser utilizados por professores. Na sala existiam ainda diversas mesas redondas com cadeiras à volta e mais duas filas de sofás. Em cima de uma

³⁷ Este facto poderá dever-se ao facto de a Psicóloga ser ligeiramente mais velha em termos de idade ou pelo facto de ter mais experiência no Agrupamento.

das mesas estava um jornal e uma revista sobre os eventos culturais da cidade. Entretanto tocou e de repente apareceram mais professores. Alguns, que faziam parte da equipa do projecto dirigiram-se para a sala da reunião. Fui com os mesmos para a sala e sentei-me numa cadeira, no meio da mesa. Há hora do início (18horas) ainda não estavam todos presentes mas o meu primeiro entrevistado deu início à reunião destacando alguns factos. Salientou o facto de alguns elementos representativos da administração escolar e da câmara não estarem presentes pelo que surgiram duas sugestões, ou estes confiam na equipa e no seu trabalho pois esta já deu mostras da sua capacidade, ou simplesmente não querem saber do projecto pois já decidiram que este não terá continuidade no próximo ano. Devo referir que neste momento a equipa do projecto não sabe se esta terá ou não continuidade no próximo ano lectivo. A reunião prosseguiu com o ponto da situação das diversas acções e com o solicitação por parte da docente responsável pela avaliação dos relatórios sobre as acções. Com vista a uma uniformização dos mesmos esta entregou um documento a todos os presentes que deveria ser preenchido até determinado dia. A meio da reunião o amigo crítico teve que se retirar pelo que a reunião continuou na sua ausência. No final, e como nos encontramos no final do ano lectivo, num tom descontraído alguns professores sugeriram um jantar do grupo possibilitando o convívio além do trabalho.

8 de Junho de 2011

Entrevista E04

Descrição da entrevista:

A entrevista estava marcada para as 11 horas e 30 minutos. Cheguei à escola, local onde havia marcado com a entrevistada, por volta das 11 horas e 25 minutos. Dirigi-me ao porteiro e disse-lhe que a professora Tânia Barros (nome fictício) estava à minha espera. Este deu-me autorização para entrar. Estava muito calor e os alunos estavam no recreio a brincar. Entrei no edifício onde se situa a sala dos professores e dirigi-me à funcionária que estava na entrada, identifiquei-me e disse-lhe que pretendia falar com a professora Tânia Barros. Esta foi à sala dos professores e voltou pouco tempo depois pedindo-me para aguardar pois esta

já viria. Esperei um pouco junto a um placard com uns desenhos feitos pelos alunos. Passado pouco tempo a minha entrevistada apareceu desculpando-se pela demora. Perguntou-me onde poderia ser realizada a entrevista, disse-lhe que poderia ser na sala do Alfa digital, local onde já tinha realizado outras entrevistas. Subimos ao primeiro andar e esta foi à biblioteca pedir a chave da sala. Entramos e como estava muito calor abriu a janela da sala, mais tarde acabou por fecha-la devido ao barulho. Sentamo-nos numa das mesas redondas que se encontrava junto à janela, a minha entrevistada sentou-se ao meu lado e mesmo antes de eu poder dizer qualquer coisa já esta a falar sobre o projecto e do seu trabalho. Pediu-me para se retirar um pouco para imprimir uns documentos para me mostrar. No final da entrevista vi que eram uns *PowerPoints* sobre educação parental. Assim que regressou com o material já impresso continuou a falar e tive que a interromper para proceder ao preenchimento da ficha de identificação e para explicar o teor da entrevista bem como para pedir a sua autorização para a gravar.

A entrevistada mostrou-se muito aberta e colaborativa, apesar de no principio estar um pouco contraída por esta ser gravada, mas pouco depois referiu que se ia esquecer que estava a gravar e passou a falar mais livremente. Revelou-se preocupada em explicar e fazer-se entender correctamente, explicando tudo ao pormenor.

Assim que terminamos continuamos a falar mais um pouco relativamente a alguns problemas das escolas, nomeadamente em relação aos tipos de direcção e às suas formas de lidar com as situações de indisciplina. Referiu-me ainda que é professora relatora e terá um trabalho acrescido na avaliação de cerca de cinquenta professores, além de ter que corrigir exames do nono ano, pelo que apesar de as aulas estarem quase a acabar o trabalho está a aumentar.

Despedi-me referindo que assim que me fosse possível enviaria a entrevista transcrita para que esta a pudesse analisar e aprovar.

ANEXO IV – Transcrição das Entrevistas

20 de Maio de 2011 às 15h
Transcrição da entrevista 01
Duração: Primeira gravação: 48' 48'' 42'''
Segunda gravação: 4' 37'' 07'''
Total: 53' 25'' 49'''

- [1] P. Vamos lá começar então. Então a primeira questão que eu lhe queria...
- [2] E01. Já está ligado?
- [3] P. Está.
- [4] E01. Não sei se é melhor fechar a janela por causa que agora está no intervalo, o intervalo por causa do barulho.
- [5] P. Hum, quais são as linhas de orientação fundamentais da constituição dos TEIP?
- [6] E01. Fundamentais, portanto os objectivos, as metas fundamentais é contribuir para, para, para, reduzir o, reduzir o insucesso escolar e o abandono, e o abandono escolares, não é? Portanto, alguém considerou que nós estaríamos num território, enfim, prioritário portanto e que teríamos taxas de suc, de sucesso eventualmente problemáticas e que de facto nalguns aspectos sim e portanto considerou que seríamos incluídos nesse, nesse projecto.
- [7] P. Então não foi a escola que...
- [8] E01. Portanto, não foi a escola que decidiu avançar. Ora bem, hum, no ano anterior, portanto o projecto TEIP, nós fomos incluídos em 2009 no projecto, 2008-2009, acho eu, no, no TEIP. Fomos considerados TEIP nesse ano lectivo. No ano anterior tínhamos apresentado uma candidatura à Gulbenkian de promoção de sucesso educativo, e que não foi aprovada na altura porque não éramos TEIP. Portanto, pediram-nos o número de escola TEIP e nós não tínhamos, não é, não éramos, não é? Talvez por isso a administração também tenha, enfim, sabendo que nós tínhamos concorrido ao, a esse projecto da Gulbenkian, como estávamos em condições de, no reuni, reuníamos os requisitos para, para ser, ser aprovado o projecto, não é? Portanto, logo a seguir, no ano a seguinte, enfim integrou-nos na, nos TEIP de segunda geração, não é? Hum, portanto foi uma decisão da administração, não é? Hum, aqui em Braga, portanto fomos nós e a Escola B (outra escola, omitida por questões de confidencialidade e que também é uma TEIP de segunda geração), não é? Portanto, zonas com mais ou menos com bairros problemáticos, embora a Escola C (outra escola do concelho, omitida por questões de confidencialidade) também tenha, portanto, mas... em termos de percentagem de alunos que, enfim, que oriundos desses, dessas famílias desfavorecidas, certamente a percentagem é maior aqui e na Escola B (outra escola do concelho, omitida por questões de confidencialidade) do que noutras zonas, não é, noutras zonas...
- [9] P. Pois. Hum, então qual é a finalidade ou a missão da instituição onde trabalha enquanto TEIP?
- [10] E01. Contribuir para o sucesso escolar para todos, portanto, esse é o, esse é o nosso, é o nosso lema, não é? Portanto, hum tentar que todos os alunos tenham sucesso não é? E portanto para isso, de facto, o facto de sermos TEIP, e termos alguns recursos acrescidos, ajuda um bocado não é? Ajuda um bocado.
- [11] P. E como é que se reflecte na intervenção com a comunidade?
- [12] E01. Em que sentido?

[13] P. Hum, como é que a escola, enquanto TEIP, vai interagir com a comunidade, no sentido de trabalhar para o sucesso dos alunos?

[14] E01. Temos hum, temos hum, agora neste momento não, mas quando éramos Agrupamento A (esta escola passou, no presente ano lectivo a Mega Agrupamento, o nome do antigo agrupamento será omitido por questões de confidencialidade, pelo que lhe chamaremos Agrupamento A), portanto quando fomos considerados TEIP, hum, incluímos, por exemplo, por exemplo a CPCJ no conselho geral, portanto uma das instituições que estava presente no conselho geral que foi cooptada era a CPCJ. Portanto, uma instituição que, enfim, que se entrecruza bastante com essas questões, essas problemáticas do abandono, não é? Do absentismo, não é? Portanto, procuramos incluir a CPCJ. Hum, e portanto, essencialmente isso, não é? Essencialmente isso... Portanto, claro que também temos na, na equipa TEIP temos, enfim, um elemento da comunidade, não é? Cooptado, designado pela Câmara, não é? Mas que enfim, a sua acção, enfim, em termos da eficácia, da... e da..., e do desenvolvimento do projecto, não é muito relevante, não é? Portanto, hum, temos uma parceria com, temos algumas parcerias, já sabe, não é? Uma delas com a, o centro de computação gráfica da, da Universidade do Minho. Portanto, e que, enfim, tenta colaborar com a escola, e com alguns professores da escola, e alguns grupos disciplinares principalmente de línguas na produção de conteúdos multimédia, portanto, de certa forma isso também está relacionado com as questões do, das aprendizagens dos alunos, e da tentativa de reduzir, de reduzir o insucesso, não é? Mas sobretudo a acção, o projecto Alfa, situa-se mais a nível interno, e a nível da, dos recursos humanos disponíveis para o projecto, não é? Mais do que propriamente, enfim, envolve parcerias, há parcerias externas, mas, mas enfim no essencial, são, são a forma de organizar a escola e os recursos que são alocados ao projecto, não é?

[15] P. Hum. OK. Então na sua opinião, quais são os factores que contribuem para o abandono e o insucesso escolares?

[16] E01. São de, hum, tem natureza diferente, não é? Portanto, não se pode imputar o insucesso apenas a um, a um sector, não é? De funcionamento da escola, portanto. A escola certamente tem, tem a sua cota parte de responsabilidade na forma como se organiza e como funciona, enfim, pode contribuir para reduzir para, enfim, funcionando melhor, prestando melhor atendimento aos alunos, portanto pode contribuir para que o insucesso seja mais reduzido e o abandono. Mas não só, não é? Tem a ver com questões ligadas às famílias, não é? Ao funcionamento das famílias também, e à própria administração, não é? À própria...e às políticas educativas, não é? Portanto, desde características das famílias, funcionamento da escola, políticas educativas, portanto, aí acho que chocam as causas e os factores que influenciam o, o sucesso, não é?

[17] P. E como é que a escola lida com o abandono e o insucesso escolares?

[18] E01. Neste momento, consideramos que o abandono, o abandono está mais ou menos controlado, ou seja, há algumas situações mas são situações muito residuais que tem a ver com, enfim, famílias de etnia cigana, hum, romena, portanto, que enfim, andam muito a circular, não é? Portanto, não tem uma vida muito estável, não é? Hum mas mais ao nível da etnia cigana, portanto, porque a nível, enfim, da população em geral, enfim, os, os alunos frequentam a escola e, portanto e vão cumprindo o dever de assiduidade, não é? Isto ao nível do

abandono e absentismo, portanto, são taxas muito residuais, quase que, quase que nulas, não é? Hum a nível do insucesso consideramos que portanto as taxas de retenção e reprovação, aí há muita coisa a fazer ainda, não é? Portanto, houve uma evolução positiva nos últimos três anos, hum, hum mas em certos anos de escolaridade ainda se pode fazer muito, não é? Hum, acho que a nível do terceiro ciclo, que houve uma evolução hum, enfim, significativa, ou seja, as taxas do terceiro ciclo eram muito, estavam desfasadas das taxas de retenção em relação ao segundo ciclo, não é? O segundo ciclo, mais ou menos, manteve, enfim, os seis, oito por cento, quinto ano, sexto ano, está mais ou menos estável, portanto, nos últimos tempos. O terceiro ciclo evoluiu bastante, claro que também tem a ver com a criação de CEF's, não é? Outras alternativas para os alunos, portanto, currículo diferente para os alunos.

[19] P. As próprias políticas educativas.

[20] E01. As próprias políticas, também, lá está, contribuem para, para reduzir o insucesso. Mas também a escola, portanto, a escola também acho que tem procurado, hum, fazer com que, hum os alunos, enfim, concluam o nono ano de escolaridade, portanto, e isso...portanto as taxas neste momento do terceiro ciclo estão próximas, em média, estão próximas das do segundo, portanto, pelos oito por cento. Portanto, em média no agrupamento, considerando o primeiro ciclo também, anda pelos seis por cento, cinco seis por cento, que enfim, um dado absoluto não é este exactamente, também lhe posso arranjar, porque temos esse levantamento feito nos últimos anos. Hum mas andaré por aí, pelos cinco por cento em termos globais do agrupamento de escolas, ou próximo disso, quatro vírgula sete, cinco vírgula qualquer coisa. Hum, portanto, primeiro ciclo menos, exceptuando o segundo ano, que o segundo ano é um bocado problemático, os outros anos são quase residuais as taxas de insucesso mesmo no quarto, depois quinto e sexto pelos seis oito por cento, terceiro ciclo, dez, doze, por aí, não é? Por aí, não é? A média, a média anda pelos cinco, cinco por cento, creio eu. Hum, a nível de, de resultados em exames e provas de aferição, também houve evolução positiva, principalmente no quarto ano, e o ano passado, portanto, a evolução foi muito grande. Hum isso também, isso enfim, acreditamos nós que tem a ver com, com a incidência do projecto Alfa (designaremos o projecto TEIP, por projecto Alfa, o nome real do projecto será omitido por motivos de confidencialidade) se, se portanto, focaliza-se no, no primeiro ciclo e os recursos que foram solicitados, hum, foram pensados mais em termos do primeiro ciclo de conseguir que o primeiro ciclo melhorasse muito, não é? E a nível das provas de aferição e mesmo dos resultados das taxas de retenção, portanto há, houve uma evolução positiva, hum, nos casos das provas de aferição do quarto ano, muito assinalável mesmo, ou seja, estávamos numa situação muito aquém da média nacional neste momento estamos numa situação, neste momento..., o ano passado [*acima da média nacional*] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado).

[21] P. Sim

[22] E01. Vamos ver se este ano se confirma, não é? Bastante acima da média nacional em termos de resultados. Portanto, o que é, o que é..., o que é positivo, não é? O que é positivo e de facto, o projecto Alfa incidiu em termos de recursos humanos, portanto, professores, professores para tutorias no primeiro ciclo, não é? Dois, não é? Um professor de apoio pró, para os alunos de Português como língua não materna. Um reforço do apoio mesmo nos outros casos, e portanto, felizmente

que as coisas estão melhores neste momento. Vamos ver agora não é? estes resultados deste ano, não é?

[23] P. Pois.

[24] E01. E compara-los principalmente com as..., com as outras escolas, porque isto, nada se pode...

[25] P. Claro.

[26] E01. ...analisar sem comparar com as outras escolas, como é evidente, não é? Tendo em conta o nosso contexto, tendo em conta o contexto das outras escolas e verificando, comparando os dados, não é? No nono ano, no nono ano também estamos satisfeitos, os resultados no ano passado foram, foram positivos a nível [dos exames] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado)..., comprando com as escolas de Braga, não é? Do concelho de Braga e até do, do país. Hum, por exemplo a nível das escolas TEIP do norte, somos nós que tivemos melhores resultados a português e a matemática no nono ano, portanto hum, é positivo, não é? Hum, claro que isso também depende do ponto de partida, não é? Temos que perceber que há escolas que são TEIP, são TEIP a sério, ou seja, são prioritárias mesmo no sentido exacto do termo. Esta escola, hum, portanto, a nível de segundo e terceiro ciclo a Escola A (escola onde decorre a investigação, que por motivos de confidencialidade designamos por Escola A) em si, nunca se pode considerar, enfim, tem alunos romenos, tem alunos de etnia cigana, mas as percentagens não são, hum, portanto, muito elevadas, e portanto, nunca foi assim muito problemático em termos de resultados, mas pronto...hum...

[27] P. O projecto em si acaba por contribuir para..

[28] E01. Também contribui para isso, suponho eu e, sei lá, nós tirando a Escola D (outra escola do concelho que por motivos de confidencialidade será designada por Escola D) que está, enfim, uns furinhos acima da, do resto das escolas públicas daqui do concelho de Braga. O Escola C (outra escola do concelho que por motivos de confidencialidade será designada por Escola C) está ligeiramente acima de nós, nós somos a terceira escola em termos de resultados do nono ano, por isso estamos satisfeitos com isso, naturalmente.

[29] P. Pois, claro.

[30] E01. Se as outras escolas não são consideradas TEIP, não é? Não tem, sei lá, localidade G. (uma freguesia do concelho que por motivos de confidencialidade será designada por localidade G.), localidade N2.(uma freguesia do concelho que por motivos de confidencialidade será designada por localidade N2.), não têm, os problemas que nós temos, porque não têm os bairros que nós temos não é? O Ponte F. (um bairro de uma freguesia abrangida pela escola, por motivos de confidencialidade será designada por Ponte F.), Bairro P. (um bairro de uma freguesia abrangida pela escola, por motivos de confidencialidade será designada por Bairro P.), não é? Hum, habitação barata em que as famílias desfavorecidas, enfim, procuram esta zona, não é? E outras, mas esta zona... M.(uma das freguesias abrangida pela escola, por motivos de confidencialidade designaremos por M.) e F. (outra das freguesias abrangida pela escola, por motivos de confidencialidade designaremos por F.) de facto tem habitação barata, não é? Comparando com outras zonas da cidade. Hum, portanto, hum, os resultados são bons, podemos considerar que são bons, e é para isso que servem esses rankings, é para a gente comparar com o contexto que têm, não é?

[31] P. Claro. Claro.

[32] E01. Desfasadas do contexto não tem valor nenhum, mas enfim, comparadas com o contexto, portanto, dá-nos alguma motivação para trabalhar, não é?

[33] P. Hum, então, hum. Quais são as estruturas da comunidade que interagem com a escola? Hum, por exemplo, eu tinha tirado aqui alguns exemplos: hum, a Câmara, Universidades, a Escola Segura... como é que se dá essa interacção com a escola?

[34] E01. Sim, temos, fazemos,... sei lá, estou-me a lembrar da Escola Segura no ano passado. Este ano não tivemos. Mas no ano passado tivemos uma sessão [sessão de formação] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado) para, para funcionários, para professores, da Escola Segura. Também chegamos a saber que a nível , por exemplo, de Braga, do concelho de Braga, esta escola não dá muitos problemas em termos de, de, de..., enfim, problemas graves. Hum, isso também é positivo, sabermos pelo, pelo, pelos agentes, não é? Comissário que está à frente da, da Escola Segura. Temos aqui sessões com alunos, suponho que do sétimo ano... Eu este ano, pronto, estou mais na secundária, que é lá, é lá, a escola sede, neste momento, portanto paro mais por lá... e portanto há pormenores que me falham em relação à, assim a algumas actividades, mas tiveram uma sessão. Creio que foi o sétimo ano aqui, sobre seguro, internet e segurança, portanto, há, há actividades com alunos, com professores, com pessoal não docente, no caso da Escola Segura. No caso da, da CPCJ, portanto, há uma interacção forte, há mesmo uma técnica da, da CPCJ, que está disponível para, e veio à reunião dos directores de turma para mostrar essa disponibilidade, para servir de, de ponte entre a escola e a CPCJ. Para o encaminhamento de casos, portanto, portanto estamos satisfeitos com essa parceria. A nível da Câmara, hum, a Câmara, e as juntas...Temos juntas muito colaborativas, muito colaborantes, com as escolas, com as escolas, hum, por exemplo S., G2. e F. (freguesias abrangidas pela escola, que por motivos de confidencialidade, designamos pelas letras S., G2. e F.), portanto, são três juntas que, com as quais ou temos protocolo, ou se não temos, mesmo se não tenhamos protocolo, hum, que é o caso de G2. mas a junta colabora com a escola e faz mais do que aquilo que é obrigada a fazer.

[35] P. Pois.

[36] E01. F. e S. temos protocolo, cumprem o protocolo na integra. M. já, há mais, maiores dificuldades em, em haver uma, enfim...

[37] P. Interacção.

[38] E01. Uma colaboração forte e rentável para a escola. Portanto tem a ver com a postura da Junta, portanto, colabora naquilo que lhe der, enfim, imagem à Junta e enfim...

[39] P. Claro.

[40] E01. E não propriamente, não está preocupada com, enfim, com os problemas concretos dos alunos, funcionamento da escola e melhoria da escola. Mais com aquilo que pode dar visibilidade à Junta em termos de imagem. A Câmara também, enfim, a Câmara de Braga, infelizmente, hum, comparando com outras Câmaras com outras autarquias, hum, enfim, não... A nível de apoios que deve dar à escolas deixa um bocado a desejar, não é? Hum, a parte da educação. A parte da cultura, temos uma colaboração forte com aaaa..., portanto, a vereação...

[41] P. Vereadora.

[42] E01. ...a vereação da cultura, portanto, na, e temos o hábito de colaborar com a Câmara em muitas acções e actividades. Braga Romana, agora, agora.

[43] P. sim.

[44] E01. Hum, poesia na rua, portanto, houve uma actividade de poesia na rua, portanto, já há dois anos. É a única escola que está a participar nesse, nesse projecto. E outras actividades mais, mais, mais pontuais, mas que enfim, há uma boa ligação com a cultura. Com a educação... eu também estou neste momento estou um bocado ressabiado com a educação, não é?

[45] P. Claro.

[46] E01. Mas, mas, mas, mas certamente. Estou ressabiado porque enfim não votaram em mim, porque... Vamos lá ver uma coisa, a postura, enfim. A junta de M. e a Câmara eu sei que não votaram em mim mas tem a ver com a postura que eles tem com a reacção que nós temos, não é?

[47] P. Claro.

[48] E01. Interessa-lhes quem, certamente quem não levanta muitas ondas e quem não exija, não é?

[49] P. Pois.

[50] E01. E nós temos que exigir porque trata-se do funcionamento das escolas.

[51] P. Do interesse das escolas.

[52] E01. Das escolas, portanto há parcerias, enfim, que funcionam, protocolos que funcionam. Há instituições que, enfim, não funcionam tão bem.

[53] P. E empresas ou associação de pais ou até a Igreja?

[54] E01. Sim, as associações de pais, as associações de pais, temos, temos uma boa colaboração com as associações de pais das, das, das escolas, no geral. Não tem havido dificuldades a esse nível, portanto uma relação com M., com a associação de pais de M., com a N. aqui na escola, portanto Escola A., com as outras também, portanto, e as associ... a E. (outra escola do agrupamento que por motivos de confidencialidade será designada por E.), portanto há associações de pais que são espantosas a, a colaborar com a escola no sentido de resolver problemas, hum de logística da escola. Portanto, há um videoprojector, sistema de som, por exemplo, há, há, exemplos excepcionais de colaboração das associações de pais, portanto, a esse nível não temos razão de queixa, portanto as coisas funcionam. Hum, portanto, colaboram, portanto, as instituições.

[55] P. Hum.

[56] E01. Mas falou-me noutra instituição que eu me perdi, não sei se...

[57] P. Hum. Empresas a Igreja, Centro de Saúde, por exemplo.

[58] E01. Empresas. Empresas, empresas, empresas na questão do estágio para os alunos CEF não é? Portanto, temos, enfim colocamos alunos em muitas empresas. Já tivemos CEF de fotografia, agora não, temos dois mas CEF's que acabaram, portanto, não se pode investir sempre na mesma área, não é?

[59] P. Claro, claro.

[60] E01. De fotografia, de electrónica, de informática, de electricidade e portanto, não tem havido grandes dificuldades em colocar os, os estagiários na, aqui nas redondezas nas empresas aqui da zona, portanto tem-se conseguido, não tem havido grandes dificuldades. Com a Igreja também, com a Igreja também temos, hum, sei lá, estou-me a lembrar, por exemplo, comemoramos 50 anos da escola de S. da escola do primeiro ciclo de S., no ano passado, e portanto houve, também a colaboração da Igreja nesse aspecto. Até o padre que estava em exercício há cinquenta anos naquela paróquia, portanto, foi convidado, por exemplo, portanto, há essa relação que é positiva, não é?

[61] P. Hum e em que medida acha que estas interacções contribuem para reduzir o insucesso e o abandono?

[62] E01. (*grande suspiro*) Hum, estou convencido que, enfim, hum, da parte da CPCJ sim, da parte da, enfim, hum... A cota parte da responsabilidade, enfim, creio que é reduzida, ou seja, exceptuando o caso da CPCJ. Hum, portanto, são colaborações, portanto, que... no sentido de...

[63] P. Pontuais.

[64] E01. Pontuais, no sentido de, enfim, também de cumprir os seus, as suas responsabilidades com as escolas no caso das juntas, não é? Claro que se eles não cumprirem pode por em causa, enfim, algumas actividades, mas eles cumprem, portanto, e o normal é cumprirem também, não é?

[65] P. Claro.

[66] E01. Agora o que faz a diferença portanto são, primeiro a tentativa de que as famílias funcionem melhor, e portanto haja, haja intervenção junto das famílias, haja intervenção junto dos alunos em termos de sala de aula, portanto, o processo de ensino aprendizagem seja eficaz, e, e que a escola esteja organizada para, para, dar resposta aos problemas que surgem, não é? Como é que a escola dá resposta? Portanto, criando um gabinete de mediação e orientação escolar que foi o caso, não é? Portanto, um gabinete de técnicos, não é? Hum, e técnicos que, que trabalham, não é? Portanto, tem-se verificado que são exemplares, tem sido exemplares, não é? Temos aí um bom gabinete, portanto, psicóloga, assistente social, e técnica de educação, que funcionam. Temos três animadoras sociais em três escolas problemáticas, grandes e problemáticas do agrupamento, portanto, M. N. e G3.. Para enfim, fazer, dar apoio aos alunos na, nos recreios, portanto, vigilância e supervisão dos recreios e organizar actividades de recreio. Hum, durante a refeição, não é? Portanto, incutir hábitos de boa alimentação saudável.

[67] P. Alimentação.

[68] E01. Hum, nos alunos, portanto...Mesmo aqui na, na Escola A., portanto, a técnica que está cá a Dora (*nome fictício, para preservar a confidencialidade da funcionária.*) a técnica superior, e portanto, isso ajuda. Portanto, esse gabinete, é precisamente um gabinete, portanto... a assistente social, portanto, aaaa toda a acção que ela faz junto das famílias e na relação que faz com a CPCJ, portanto, a interacção com a CPCJ, a psicóloga, portanto, tudo isso, hum, ajuda a que as coisas funcionem melhor. E que...

[69] P. Pois.

[70] E01. Em tempo oportuno, e, e, e sobretudo que os professores se libertem um pouco de algumas tarefas, que isso também é importante, não é?

[71] P. Claro.

[72] E01. Porque o professor tem que se preocupar com a sala de aula e que o processo de ensino aprendizagem seja eficaz. Portanto, se se preocupa demasiado com, com outras questões paralelas ao processo, ensino apre... sala de aula, portanto, está a desfocar a sua atenção.

[73] P. Claro. E acaba por perder tempo.

[74] E01. Acaba por... fazer demasiadas coisas e não pode fazer as coisas bem, como é evidente, não é?

[75] P. Claro.

[76] E01. É difícil, não é? E portanto, essa equipa... enfim e também os tutores, não é? Professores que são nomeados por, enfim, por características especiais

consideramos que... são capazes de... junto dos alunos e individualmente, e portanto, acompanhar e recuperar alunos em termos de apoio, organiza-los no estudo. Enfim, no diálogo com as famílias, e tal. Portanto todos esses recursos, enfim, na minha opinião são os que, os que têm um, um, uma acção mais eficaz. Mais produtiva em termos de das questões de sucesso. Mas, mas a comunidade também, também é necessário, mas pronto, o essencial é a forma como a escola se organiza. Portanto, como é que organiza os apoios educativos, não é? A sala de estudo, não é? O centro de recursos de matemática, os clubes, não é? Que também servem para, para, para apoio, alguns deles, não é? E... e portanto, isso é que é o essencial, não é? Aaaaa, forma, os professores estarem satisfeitos com o horário, por exemplo, não é? Portanto, se um professor começa o ano aborrecido com o seu horário, dificilmente vai estar disponível para, para se mobilizar, para, para o trabalho.

[77] P. Claro.

[78] E01. Portanto, temos que ter essa preocupação.

[79] P. Claro.

[80] E01. Naturalmente. Portanto, as pessoas aqui tem bons horários, normalmente todos têm um dia livre, não é? Não quer dizer que depois no, nos outros dias num se sobrecarregue mais o, mas, mas pronto, isso consegue-se e... é uma forma...

[81] P. Tentar satisfazer...

[82] E01. de satisfazer as pessoas, não é?

[83] P. Claro.

[84] E01. Hum, portanto, tudo isso faz parte, a forma como, funciona em termos de...da coordenação de ano, portanto organizar as, as, as equipas de ano, portanto os directores de turma de cada ano, hum, colaborarem muito uns com os outros e isso depende da, da estrutura da escola, portanto a escola está organizada por anos. Pronto, hum, imaginemos agora no final do ano para fazer a avaliação dos alunos, hum, há sempre o risco de, de haver injustiças na, na, na avaliação, não é?

[85] P. Avaliar é sempre...

[86] E01. Hum, principalmente com po, quando se comparam turmas do mesmo ano, sei lá um aluno, enfim que numa turma transita, outro aluno, que enfim com desempenho até melhor, não tão problemático é capaz de ser retido noutra turma, noutra turma, não é?

[87] P. Claro.

[88] E01. Hum, é capaz de ser ao contrário muitas vezes, portanto, o aluno que trabalhou mais é capaz de ser retido e, e o outro não. Portanto, há uma, antes dos conselhos de turma há uma reunião de, com todos os directores de turma daquele ano para discutirem os casos problemáticos que têm, "O que é que vai acontecer a este aluno? O que é que vamos fazer?", para tentar perceber, e como cada, cada, cada professor normalmente só dá um ano de escolaridade, funcionam por anos portanto, um professor só dá quintos, dá história e geografia de Portugal dá quintos, ou dá sextos, não é?

[89] P. Então é mais fácil também eles como dão o mesmo ano comunicarem entre si.

[90] E01. É mais fácil fazer este...claro, claro, fazer esta, esta ponte. Hum, mesmo ao nível dos projectos curriculares, portanto, há anos, ou há pelo menos um ano, o nono ano, o projecto curricular é é é, é, é, é, é, é único portanto, é um

único projecto curricular de ano, em que enfim pode haver pequenas nuances naturalmente que as turmas são diferentes, mas no essencial, em termos de estratégias, em termos de critérios, de, hum, de actuação, portanto, hum, são acordados, hum, em comum, pelos professores daquele ano, e portanto isso facilita um bocado, não é? Hum, portanto, isto tem influência, têm influência, portanto, se um professor em vez de ter de preparar três programas só prepara um, não é?

[91] P. Claro.

[92] E01. Pode ser até um pouco monótono eventualmente se tiver muitas turmas, não é? Também se tiver muitas turmas normalmente tem que ter mais do que um ano, não é? São as tais excepções, não é?

[93] P. Pois.

[94] E01. Ao nível do terceiro ciclo, ao nível do segundo, como há muitas turmas, não é? Há mais turmas, é mais fácil os professores só terem um ano normalmente. Há um caso excepcional ou outro. Hum, mas o professor só prepara um programa, portanto pode naquele ano preparar melhor, eventualmente, com menos trabalho, com menos trabalho, preparar-se melhor e ter, hum, maior produtividade em termos de, do que se pretende, não é?

[95] P. Claro.

[96] E01. A forma como a escola se organiza é fundamental, portanto a escola também tem a sua cota parte de insucesso quando funciona mal, não é?

[97] P. Pois.

[98] E01. Hum, agora, hum, há todo o trabalho com as famílias com os alunos, portanto, que também é preciso fazer, não é? Portanto, e que não dependem do professor na sala de aula, não é? O professor até pode funcionar muito bem na sala de aula, mas se enfim, se o aluno anda desmotivado, se não tem ninguém que, que lhe faça apelar o caminho, não é? Hum, portanto até aí depende, não é?

[99] P. E como é feita essa interacção com as famílias?

[100] E01. Os tutores, por um lado os tutores, cada, cada, cada grupo de alunos tem um tutor, não é? Os tutores que fazem essa interacção com os alunos e com as famílias, por outro lado também a assistente social naqueles casos mais, mais, mais graves, não é? Tudo aquilo o que os tutores podem fazer fazem, não é? Mas há situações em que eles têm de encaminhar para, para a assistente social, não é? Nestes casos mais complicados, não é? Portanto tudo isto, hum, enfim, tenta, tenta que, é uma tentativa de que as coisas funcionem e que haja melhoria, não é? Melhoria. E as pessoas sentem-se mais ou menos, mais ou menos, hum, ou sentiam-se, agora sinceramente nesta fase não sei, hum, mobilizadas para, para, para, para ter ganhos de, de produtividade, entre aspas, não é? Produtividade educativa, já se sabe (*risos*).

[101] P. Claro.

[102] E01. Hum, sentem-se mobilizadas e colaboram e trabalham, trabalham muito, há professores aqui que trabalham muito, e, em actividades para os alunos, organizar uma festa de Natal para a escola toda, por exemplo, isto, isto não é fácil de fazer, não é? É um risco muito grande que se corre, não é?

[103] P. Claro.

[104] E01. Porque toda a visibilidade que se tem com os pais, não é? Quer dizer, encher um auditório, aí com oitocentos, hum, participantes, não é? Portanto vão pais e alunos, portanto se a coisa corre mal, é um fiasco, é uma desgraça.

- [105] P. Claro.
- [106] E01. Portanto as pessoas empenham-se e, e conseguem fazer coisas engraçadas, portanto e isso é bom, isso é bom.
- [107] P. E acabam por motivar também os alunos.
- [108] E01. Motivarem alguns alunos, alguns sectores de alunos que dessa forma enfim, conseguem-se envolver...
- [109] P. De alguma forma.
- [110] E01. Com a escola e...Porque há sempre um aluno ou outro que ir para a sala de aula é um problema, não é?
- [111] P. Pois.
- [112] E01. Temos aí casos, não é? Hum, dou-lhe nomes o Daniel (nome fictício), não sei se já ouviu falar, certamente...?
- [113] P. Hum, não.
- [114] E01. Um Rogério (nome fictício), portanto de etnia cigana os dois. E mais um caso ou outro portanto que eles que se poderem... Eles gostam da escola mas não é para ir para a sala de aula, não é?
- [115] P. Claro.
- [116] E01. Eles vêm para a escola fora do tempo da escola, e andam aí, quer dizer, vão para a biblioteca a ver televisão, hum, a ler os jornais e tal, agora ir para a sala de aula é um castigo.
- [117] P. Pois.
- [118] E01. Portanto, estes são assim casos, daqueles casos extremos, não é? Que...
- [119] P. É complicado.
- [120] E01. Estamos a falar de alunos que, para quem foi feito um PEF, portanto é um programa educativo de formação, portanto diferente dos outros, para tentar que, portanto não é, não é uma turma, hum, enfim, homogénea, não é? Isso também não me parece que seja solução a nível do segundo ciclo, não é? Mas há, há em algumas escolas há, mas são alunos que estão em turmas, um aluno ou outro está em turmas, enfim, separadas, diferentes, e que tem um programa específico, não é? Específico para eles, para tentar que eles pelo menos o cumpram e que enfim, não andem aqui eternamente, não é?
- [121] P. Claro.
- [122] E01. Porque há alunos que não se consegue de facto fazer muito mais do que aquilo que...
- [123] P. Claro. Para pelo menos conseguirem atingir a escolaridade obrigatória.
- [124] E01. A própria, a própria, a própria aprendizagem já há algumas aprendizagens pelo menos, não é?
- [125] P. Claro.
- [126] E01. Eventualmente depois podem entrar num CEF e, e, pronto, poderem ter alguma, uma trajectória mais ou menos melhor.
- [127] P. Hum, no caso, por exemplo, de indisciplina quais são os procedimentos habituais que a escola... ?
- [128] E01. Portanto, no caso da indisciplina, nós temos também uma, enfim, uma, uma, para além da questão do funcionamento em tutoria, portanto as tutorias também servem para, para, porque há as tutorias...
- [129] P. Para prevenir...
- [130] E01. ...de natureza pedagógica, tutorias mais de natureza comportamental, não é? Portanto é essas duas vertentes, pronto, os alunos são sinalizados, por uma

ou duas destas vertentes, portanto, hum, pedagógica, de aprendizagem e, e comportamental. Portanto a tutoria também, hum, também contribui para reduzir, enfim ou tentar reduzir, os, as questões da indisciplina, por outro lado há um grupo de mediadores comportamentais que intervém em caso de, hum, situações ao nível da turma, não propriamente situações individuais, localizadas, não é? Mas situações de alguma anomia, de alguma ausência de regras quase que colectiva ao nível de uma turma, não é? Que é mais difícil muitas vezes de intervir. E aí há um grupo que intervém, não é? Portanto, é chamado a intervir quando há sinalização, esta turma está descontrolada, não é? O quinto seis por exemplo, não é? A nível do quinto ano, o quinto seis, e portanto há a intervenção desse, desse grupo analisa a situação, intervém, portanto são professores pais, hum, direcção, portanto algum, alguém da mediação, um aluno da associação de estudantes, que decidem em determinada turma e decidem como intervir mediante o caso, não é? Ah, enfim, a técnica da educação, em alguns casos intervém em assembleias de turma, portanto, na formação cívica, não é, mas depois também há a intervenção desse grupo de mediadores comportamentais, para tentar, hum enfim prevenir, enfim resolver problemas que se... Claro que depois também há assembleias de pais, portanto, reuniões com pais em conselho de turma, para... e já tivemos uma este ano, portanto já estive presente numa, em duas sessões dessas com pais, em duas turmas diferentes, em que a situação num CEF de electricista e na, na, nesse quinto seis creio eu, acho que foi no quinto seis, hum, ou quinto oito já não sei, hum, portanto há, há várias estratégias para, enfim, tentar ter a situação controlada em termos de indisciplina. Há situações que claro que se tem de aplicar medidas correctivas e tem de se aplicar medidas disciplinares, como é evidente, não é? Em última análise.

[131] P. Claro.

[132] E01. Em última análise. Mas antes disso tenta-se, antes de haver intervenção da, da CAP neste caso, hum, portanto haver, enfim outro tipo de intervenção, que evite as questões de, de natureza disciplinar, não é? Hum, sanções disciplinares. Hum, é claro que há um bocado a ideia que a nível da comunidade, Escola A, o facto de este ano, hum, a direcção sair daqui, queeeee, não ajudou nada nesse aspecto, não é? Portanto, lá estão as políticas educativas...

[133] P. Pois.

[134] E01. ...a interferir com questões de indisciplina, porque depois as questões da indisciplina estão ligadas ao insucesso, não é?

[135] P. Claro.

[136] E01. Portanto, quando o director não está presente, não é? Quando os alunos não conhecem o director, como é o caso, não é? O nosso, o nosso presidente da CAP, raramente vem aqui há escola, não é?

[137] P. Pois.

[138] E01. Hum, e os alunos sabem que quem decide não está aqui, não é? Portanto está um pouco longe. É claro que eu como vogal de CAP tenho, e como ex-director, tenho vindo aqui algumas vezes, lá estou em algumas turmas a pedido dos directores de turma, ou de um professor ou outro, faz hoje oito dias estive numa, uma turma a pedido de uma professora de inglês, portanto. Porque enfim, eles ainda me vêem um pouco como, enfim, o director...

[139] P. Claro.

[140] E01. ...como me conhecem, não é? E, e portanto faz-se algum tipo de

trabalho também a esse nível antes de tomar medidas mais graves, mas, mas, a, portanto a não proximidade da direcção com os alunos, hum, não ajuda muito.

[141] P. Claro.

[142] E01. Agora se calhar a questão de, de, descentrar, de delegar poderes no, no, nos coordenadores de escola, não é? Mas a delegação é mais nos adjuntos e no, neste caso na, no resto da CAP, não é? Mas é assim, é assim, que estamos num regime de autonomia, mas, mas, uma coisa é a delegação de poderes, portanto, e outra coisa é o próprio director, o presidente da CAP neste caso ter outro tipo de acção, eles sabem que é ele que em última análise decide, não é?

[143] P. Pois.

[144] E01. E, eles nesse aspecto não são burrinhos, não são burrinhos, sabem muito bem como é que as coisas funcionam.

[145] P. Exactamente.

[146] E01. E até onde é que podem ir não é? Portanto há, enfim, hum, a noção aqui na Escola A, a ideia, pode não corresponder à verdade, não é? Não sei se corresponde ou não, de que as coisas estão mais difíceis este ano exactamente porque a figura do director...

[147] P. Não está presente para os alunos.

[148] E01. Está ausente.

[149] P. Hum, disse-me ao bocado que são poucos os casos de abandono, mas quando há abandono como é que a escola intervém?

[150] E01. Hum, quando há abandono, portanto quando os alunos desaparecem do, do mapa, portanto, há uma procura de intervenção da Escola Segura. Primeiro saber se aquela família ainda, também tem o gabinete claro, o gabinete, mas, hum, a assistente social é capaz de se dirigir à zona, perguntar o que é que se passa com essa família, não é? Se moram lá, se não moram, portanto contactar com a família, se, se, se reside, eventualmente, hum, podem comunicar que a família já não reside, mudou de residência, mudou pra, prás Taipas por exemplo, foi agora um caso há pouco tempo. Hum, portanto, nós depois mandamos lá a Escola Segura para comprovar, para termos até um documento, não é? Uma instituição a atestar que o aluno não reside cá, mas também não pediu a transferência, o problema é esse, portanto é um caso de abandono, embora não esteja a residir na nossa área não é? Portanto é um abandono já mais leve, não é? Para nós conta como abandono, não é?

[151] P. Claro.

[152] E01. Pra, pra estatística. Mas isso se eles não pedirem transferência de facto é abandono, pronto, e é assim, e a intervenção da CPCJ, não é? Nesses casos, portanto, estou-me a lembrar que sei lá o Rogério que eu lhe falei há pouco foi um aluno que no ano passado entrou em abandono, portanto começou a frequentar no início do ano, um aluno com dezasseis anos que anda no sexto ano, frequentou a, até meio do ano, hum, o pai dele veio aqui falou comigo, "porque o aluno não sei quê", "é doente da cabeça", "Tem de se tratar, se está doente da cabeça tem de se tratar", bom, acabou por abandonar e foi dado como abandono, e foi, enfim, entrou na estatística como abandono. Este ano o aluno está cá.

[153] P. Está outra vez.

[154] E01. Está cá. Veio, matriculou-se, para aí em Novembro ou coisa que o valha, matriculou-se e fez-se um programa específico a ver se ele, se ele consegue cumprir. E pronto um aluno de barba não é? Dezasseis, agora deve ter dezassete

anos quase.

[155] P. Pois. Muito maior do que os outros colegas da turma.

[156] E01. Maior que os outros, não é? Paizinho deles, não é?

[157] P. Claro.

[158] E01. Também coloca algumas, algumas dificuldades, não é? Hum, mas pronto, a intervenção da CPCJ, a intervenção da, da assistente social, intervenção da Escola Segura, portanto, é assim que, enfim, funciona porque o director de turma, portanto...muitas vezes envia cartas, não recebem, vem, são devolvidas, não é? Mas, hum, o abandono mesmo, são alunos de etnia cigana, portanto de etnia cigana neste momento e um caso ou outro de romenos que se vão embora desta zona e que não pedem transferência.

[159] P. Pois.

[160] E01. Um caso ou outro também. Essencialmente são casos desses não é propriamente... Outras situações, há cá um aluno que, temos um aluno do sexto ano que está em abandono neste momento, portanto, começou a frequentar mas está em abandono. Um aluno de, também de quinze anos, que esteve três anos institucionalizado numa, em Guimarães, numa casa para jovens, enfim, foi retirado da família na altura.

[161] P. Claro.

[162] E01. O tribunal de menores, enfim, institucionalizou-o em Guimarães e no, neste ano, o tribunal entendeu que ele deveria tentar regressar à escola, portanto, à família, foi, foi entregue outra vez à família, aqui em F. e que deveria frequentar a escola, claro que fez a tentativa mas num conseguiu, não funciona.

[163] P. Claro.

[164] E01. Não funciona, não funciona, enfim, é um caso de abandono para nós, não é?

[165] P. Claro.

[166] E01. É um caso de abandono mas de facto, enfim, não é?

[167] P. Pois. Hum, e a intervenção junto da comu...

[168] E01. Portanto é o único que eu estou a ver, hum, fora de enfim, do quadro de etnia cigana que enfim, está neste momento em abandono. Mas pronto, o tribunal de menores está, está a par da situação, hum, mas enfim, também não conseguiu nada não é? Até este momento, não é? O aluno... É impensável que o aluno, o aluno não consegue estar, não consegue estar na sala de aula, teve três anos sem, sem frequentar, quer dizer, agora com aquela idade.

[169] P. Já não está habituado, claro.

[170] E01. Quer dizer... Não se tem conseguido nada, portanto há situações em que não se consegue mesmo.

[171] P. Pois.

[172] E01. E envolvendo instituições, não é? A CPCJ, o tribunal de menores, mesmo assim.

[173] P. Hum...

[174] E01. Ah, e a acção que se lhe dá por ter retornado novamente à família, não é? Do tribunal de menores, não sei se vai acontecer ou não, porque ele também anda para aí, anda para aí um pouco, um pouco ao abandono.

[175] P. Claro.

[176] E01. A questão também é essa, más companhias e por aí fora, não é? Um miúdo dessa idade, não é? Portanto, o tribunal de menores já devia ter agido não

é?

[177] P. Claro.

[178] E01. Portanto, não está na escola...vai novamente...

[179] P. Se tendo conhecimento do caso, deviam ter tomado alguma atitude.

[180] E01 Pois tem, pois tem, pois tem. E nós há registos, há ofícios, a comunicar estas coisas...

[181] P. Claro.

[182] E01. ...portanto nós estamos salvaguardados em termos de, daqui das nossas, das nossas responsabilidades, agora, é mau? Claro que é mau para a escola ter casos destes, ou então, enfim, vão, vão, vão contabilizar na, na, nas taxas, não é? Naturalmente.

[183] P. Claro. Hum, em relação à intervenção junto da comunidade, por exemplo, encaminhamento, as articulações, o trabalho de rede, as parcerias, hum, mesmo as parcerias quando são estabelecidas, hum, durante quanto tempo é que é feita essa parceria, ou é espontânea, é, são as empresas que vêm à escola ou as...?

[184] E01. Normalmente são, no caso das empresas é procura da, da escola, portanto dos directores de cursos procuram as empresas da área, não é? Do [director] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado) do curso respectivo, não é? Hum, sei lá temos uma parceria com a APECDA, não é? para a questão dos alunos de educação especial que têm plano individual de transição, não é? Frequentam parte do currículo, não é? Frequentam na, nessa instituição, ali na Aveleda, portanto, também é uma parceria que enfim, no âmbito de direcção regional, portanto da, com, com, financiamento, por aí fora, portanto, no caso dos alunos que estão nessas condições, hum, as instituições normalmente é a escola que procura, claro. Não tem, não tem dificuldades, não é? Hum, por solicitação da direcção da escola, não é? Normalmente.

[185] P. Mesmo no caso... OK, hum, já estamos a acabar, também o tempo estava a passar.

[186] E01. Tem tempo, tem tempo, não se preocupe, não se preocupe.

[187] P. Hum, hum, qual ou quais as tarefas ou actividades desenvolvidas, hum, pelos diferentes parceiros? Hum é só a prestação de serviços? Ou só o apoio social, ou há mais algum tipo de...

[188] E01. Portanto há aquele, o género de colaboração, quando há enfim seminários, palestras, hum, a Universidade, a Câmara, hum, portanto, há, também, hum, a parceria com a Associação Criança para enfim, como sabe o professor José Martins (nome fictício) tá, tá ligado há Associação Criança, portanto a questão da monitorização e avaliação do projecto Alfa, pelo acompanhamento como perito externo, tem essa parceria também. Foi a escola que procurou, de facto sim, de facto sim também. Hum, mais, muito concretamente, portanto...A pergunta, pode repetir a pergunta?

[189] P. Qual ou quais as tarefas, actividades desenvolvidas pelos diferentes parceiros? Prestações de serviços, apoio social...

[190] E01. Sim, essas áreas sim, e, colaboração também, em, em, em iniciativas ao nível por exemplo da produção de, sei lá, numa turma, um ano de escolaridade, o ano passado fez um trabalho sobre poesia, por exemplo, a Câmara portanto, colaborou na, na reprodução, portanto, na, na publicitação desse, desse, desse trabalho dos alunos, portanto, fez uma brochura, portanto, enfim a Câmara pagou, nós pagamos metade, eles pagaram metade, eu creio que foi assim, ficaram com

metade dos exemplares para eles outra metade para nós, portanto esse tipo de [parceria] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado)...Este ano vai-se aprofundar com outra actividade também, no sétimo ano. Portanto também há esse tipo de colaboração ao nível da, da logística, não é, da, de algumas, de algumas iniciativas, de alguns projectos em que a parte logística, a parte de, de publicitação das coisas, das, dos trabalhos dos alunos, portanto, há colaboração a esse nível também. Mesmo ao nível da, da, das juntas de freguesia estou-me a lembrar por exemplo, que, fizemos nos dois últimos anos, hum, um Pedi paper por ano, hum, organizado por História daqui da escola, e houve colaboração das juntas para, sei lá, fazer t-shirts para os alunos identificados com, com o nome da escola, hum, lanche prós alunos, portanto há colaboração a esse nível também, não é? (*alguém bateu à porta e o entrevistado foi ver quem era*) Hum, só um segundinho a ver só se alguma coisa têm...

[191] P. Sim.

[192] E01. Portanto, ao nível das actividades, hum, quer actividades da escola, que as instituições colaboram, quer actividades realizadas pelas instituições em que a escola colabora, sei lá, Braga Romana, não é? Portanto, hum, portanto e é isto assim grosso modo, grosso modo. Se quiser particularizar, colocar alguma questão particular agora, sobre...

[193] P. Hum, em relação à, às alterações que ocorreram na relação entre a escola e a comunidade, desde que houve a implementação do projecto, hum, nota alguma diferença nesta relação, ou...?

[194] E01. Difícil de medir não é? Difícil de medir, hum...

[195] P. Se passou a haver mais intervenção da comunidade com a escola, se...

[196] E01. Acho que sim, acho que sim, acho que sim, hum, um maior envolvimento, portanto, a, as próprias instituições reconhecem o trabalho que é feito pelo escola, portanto estão a par daquilo que a escola faz portanto, hum, creio que sim, que há mais envolvimento da comunidade. E maior grupo exigente da comunidade em relação ao trabalho da escola, não é? Maior visibilidade do trabalho da escola junto da comunidade. Creio que é positivo isso. agora assim é difícil de medir, de quantificar, não é?

[197] P. Claro. Hum, e então para terminar qual é, hum, na sua opinião a estrutura da comunidade mais importante para a escola? E porquê?

[198] E01. Hum...

[199] P. Se há alguma, que possa...

[200] E01. Ao nível, ao nível da saúde, por exemplo, era importante que houvesse maior colaboração do centro de saúde, da segurança social, hum, no âmbito da, sei lá, das, da, da terapia da fala, pedopsiquiatria, portanto, algumas áreas em que haveria necessidade de, da escola poder, hum, utilizar mais facilmente esses recursos para situações muito especiais e que muitas vezes, hum, se torna difícil, não é? Portanto em tempo oportuno, hum, encaminhar situações para essas instituições, portanto, podia haver um protocolo em que, protocolos com essas instituições de que for, de, de forma que fosse mais fácil o encaminhamento, não é? De situações difíceis.

[201] P. Uma articulação maior entre...

[202] E01. Uma articulação mais facilitada, hum, funcionar melhor essa articulação. Principalmente na área da saúde, da saúde, da pedopsiquiatria e terapia da fala. Porque denotam-se dificuldades a esse nível, sei lá, tivemos um

caso aqui há dias em que uma miúda do nono ano, enfim havia, a mãe, a mãe, a encarregada de educação dir, dirg, pediu ajuda à escola porque havia alguma tendência da miúda pro, pro su, su, para o suicídio, não é? E nós fizemos tudo para tentar marcar a consulta no dia, na hora, portanto, a nível de pedopsiquiatria, e foi um problema, não se conseguiu, não é? Portanto isto...Portanto, depois foi envolvida a psicóloga e o gabinete de mediação, e as coisas, foram, enfim, foram trabalhadas com a miúda, e a miúda, portanto, hum, recuperou algum fulgor, e alguma, animou-se, portanto, [recuperou] (informação acrescentada posteriormente pelo entrevistado) alguma auto-estima.

[203] P. Claro.

[204] E01. Mas, mas, era necessário que fosse fácil de conseguir numa situação muito especial, numa situação destas, não é?

[205] P. Claro.

[206] E01. Que houvesse maior, maior, hum, maior facilidade em, em interagir, em, em, nessas instituições colaborarem de imediato, não é? E não é fácil. Estou-me a lembrar de outra situação na, portanto, que se passou este ano, ali na N. portanto, na, miu, miúdos do pré-escolar, portanto, dois irmãos, um na N. e outro em G., hum, suspeitas, portanto, problemas ao nível familiar, portanto, suspeita dos pais, suspeita de, de, hum, de violência a nível sexual do pai para com um, um miúdo de cinco anos não é? Pré-escolar, e, e portanto, no, nos fins de semana em que o pai tinha a guarda da, a tutela do miúdo, e portanto houve comunicação à CPCJ, também a nível de enfim, depois houve comunicação directa do tribunal de menores, portanto, há uma...as instituições muitas vezes, num, sei que também é difícil muitas vezes e muitas vezes há queixas e há...há sinais que depois não se confirmam não é? E muitas vezes é difícil de...de actuar porque também é perigoso, não é?

[207] P. Claro.

[208] E01. Quando não há provas evidentes.

[209] P. Concretas.

[210] E01. Bom, neste caso creio que havia, não é? Creio que havia. Portanto, muitas vezes é, é tudo muito moroso, muito, demora tudo muito tempo, a, a resolver, e portanto a escola fica muitas vezes numa situação de mãos atadas, porque também não tem meios de...Portanto, a existência de um gabinete, destes técnicos que dá algum suporte não é? Ajuda um bocado porque, enfim, enquanto as coisas não se compõe, não se resolvem, lá fora, portanto, há, algumas pessoas especializadas, com alguma especialização, enfim, que podem colaborar com a escola, não é?

[211] P. Claro.

[212] E01. Mas, enfim que era mais complicado se não existissem, não é? Mas de qualquer modo, acho que, a esse nível, na área da saúde, hum, principalmente, que haveria necessidade de, de, de as coisas funcionarem melhor e estarem mais viradas para as escolas.

[213] P. Claro.

[214] E01. Ou então a Câmara, a Câmara ter esses protocolos e em situações excepcionais ser a própria Câmara, a própria autarquia, por isso é que eu digo que a autarquia também não, não colabora muito com a escola, hum, para, enfim, resolver muitas das situações que são situações que são situações que acontecem

uma ou duas por ano, não é? Mas, em cada agrupamento, mas, mas que é importante que haja resposta, não é?

[215] P. Claro.

[216] E01. Se não for da parte da escola, da parte da autarquia, e da parte das instituições directamente, não é? E às vezes, de facto verifica-se que não é fácil. Portanto a esse nível acho que era...apostar mais, e tentamos, nós tentamos um protocolo portanto, de saúde com a segurança social mas não, não...

[217] P. Que não conseguiram.

[218] E01. São instituições que também estão em recessão, em termos de financiamentos e tal.

[219] P. Pois.

[220] E01. E, portanto, toda a situação é difícil, e, também tem cortes e portanto, fogem um pouco a esta, essas solicitações da escola, não é?

[221] P. Pois. Pronto, era tudo que eu tinha para perguntar hoje. Muito obrigada mais uma vez.

[222] E01. Ah, nada, nada, o que precisar.

(entretanto depois de desligar o gravador, o entrevistado lembrou-se de mais informação relevante pelo que tornei a ligar o gravador)

[223] P. Pronto, tá.

[224] E01. Portanto, há uma, há uma, há uma acção que é a educação parental, em que a responsável é a professora Tânia Barros (nome fictício) e que, hum, direcciona muito essa acção primeiro prá qualificação das famílias portanto, para a tentativa que as famílias se... adquiram qua, a, qualificações acrescidas não é? Portanto, e isso, se a família vem à escola, se os pais vem à escola, os miúdos também vêm não é? Depois por outro lado o trabalho ao nível das, dos problemas ao nível sócio familiar, portanto, na questões ligadas à pobreza, em que com a, a pareceria da Caritas, portanto, que me estava a esquecer, lá está.

[225] P. Claro.

[226] E01. Há um protocolo com a Caritas em que, há trabalho de parceria entre a escola e a Caritas, no sentido de, de resolverem problemas de famílias muito carenciadas, nitidamente carenciadas, portanto, uma dúzia delas, hum, um pouco mais ou menos, hum, portanto, apoio que é dado ao nível do vestuário, da alimentação, etc. E que depois as famílias tem que ter contrapartidas também, não é? Portanto, tem que fazer, participar em formação, e portanto, isso também, também é interessante. Mas pronto, junto da professora Tânia Barros acho que era uma pessoa a, certamente a entrevistar, porque ela pode-lhe dar mais pormenores dessa, desta, deste trabalho não é? E também já agora, nesse âmbito também, embora, enfim já existia antes do projecto Alfa, é a questão da, do clube de solidariedade da escola, portanto há um clube da solidariedade, em que, em que também procura, procura principalmente em épocas especiais, portanto, Natal, portanto, entregaram um cabaz de Natal a cada família carenciada, portanto, e noutras alturas também. Hum, também há para o vestuário, portanto, hum, arranjar, arranjar, portanto, por motivos, de algumas empresas, para termos aí um, enfim, uma, um armazém de stock para poderem em situações de necessidade, portanto também, o clube da solidariedade também trabalha um pouco nesse,

nessa vertente, portanto, também relacionada com esta questão das famílias, enfim, num território desta, desta natureza, dos problemas que estão...hum...

[227] P. Claro.

[228] E01. Hum, que estão relacionados com isto não é? Portanto essa área da, do Banco Alimentar, portanto, da luta contra a pobreza, portanto, da Caritas diocesana, portanto, no fundo são, são iniciativas portanto, que são importantes no âmbito, neste âmbito, não é? Portanto estava, estava-me a esquecer dessa, dessa, dessa vertente, dessa vertente. Também outra, outra, outra iniciativa tem a ver, também relacionada com essa acção, da qualificação das famílias, da recom, a organização já o ano passado e agora este ano com um curso para filhos de, para filhos, para pais, famílias dos nossos alunos emigrantes, portanto, de português como língua não materna, portanto, em que uma vez por semana, duas horas por semana à noite, hum, uma professora de Português que foi contratada para dar apoio, no âmbito do projecto Alfa, mas que enfim em duas horas por semana dá...

[229] P. Português para ...

[230] E01. ...um curso, um curso de português como língua para, para, para, português como língua não materna, para, para, para emigrantes, não é?

[231] P. Claro.

[232] E01. Também nesta área para, de certa forma também, hum...

[233] P. Intervém junto da família.

[234] E01. Das famílias, e portanto, também chama as famílias à escola, hum, depois as situações, hum, graves também se, sabe-se, hum, qual é a situação da, da, daquela família. Estou-me a lembrar no ano passado, quando, hum, um irmão dessa professora da Português, foi o caso, não é, soube, por saber que havia situações complicadas, sei lá, o banco onde ele trabalha ofereceu um donativo, um cheque a uma família dessas que frequentavam a, a formação, portanto, tá a ver? Tudo isto, lá está, não é uma parceria propriamente com o banco, mas houve ali uma intervenção também de...uma instituição externa, não é? Portanto, para resolver problemas de, enfim, de famílias complicadas, enfim. A situação económica é difícil.

[235] P. Claro.

[236] E01. Pronto, é assim, nós... pronto e tem a vantagem de trazer essas, essas, essas pessoas à escola e portanto...

[237] P. E contribuir para a formação delas que acaba por ajudar...

[238] E01. Delas, também, sem dúvida, sem dúvida, mas também trazê-las e, e sentirem-se bem na escola e não terem problemas de vir à escola apesar de terem dificuldade a falar o português, portanto, e...

[239] P. Mas assim, se calhar depois acabam por conseguir, ajudar mais os filhos em casa, não é?

[240] E01. Ajudam depois, claro, claro, e se os pais vêm os filhos também não deixam de vir.

[241] P. Claro.

[242] E01. Portanto, isso é, também é importante.

[243] P. Claro.

[244] E01. Portanto, há assim algumas coisas que eventualmente poderá ter esquecido mas que entretanto depois lhe cedo por registo escrito, se for necessário.

[245] P. Ok, pronto, tá bem.

- [246] E01. Portanto, vou anotando.
- [247] P. Ok, hum, vou desligar, isto.

2 de Junho de 2011 às 15h e 35min.

Transcrição da entrevista 02

Duração: 42' 23'' 22'''

[1] P. Já está a gravar. Só algumas questões.

[2] E02. Hum mmm.

[3] P. Aaaa primeira questão que eu tinha a colocar é quais são hum na sua perspectiva as linhas de orientação fundamentais de constituição dos TEIP?

[4] E02. Dos TEIP?

[5] P. Sim. Dos territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

[6] E02. Ora bom, eu não estive ligada à constituição...ou melhor eu não estive ligada à, ao projecto àaaaa

[7] P. À implementação.

[8] E02. Não, à implementação estou ligada, mas à concepção do projecto TEIP que serviu de candidatura ao TEIP mesmo, ao nosso Alfa. Mas à partida, e tendo como, como o exemplo a nossa realidade. Tem exactamente a ver com as questões do insucesso, do abandono. Hum, questões essas que procuramos, e o TEIP, procurou dar resposta nesse sentido, foi de um reforço a nível de recursos humanos que pudesse ir ao encontro, hum, destes problemas, minimizando-os, reduzindo-os, enfim procurando fazer algum coisa por eles, não é? Eeee, penso que ééé, qualquer TEIP, tem na base isto mesmo, não é? Sobretudo o nosso TEIP, tem na base isto. São realidades muito dispares, nomeadamente a nível das escolas do primeiro ciclo, com miúdos com muita interculturalidade, com miúdos de, de, de oriundos de etnias diferentes, de países diferentes, e não só. E depois temos os nossos alunos ditos da, da, da, da zona de, de influência da escola que são sempre, muitos deles, vindos de famílias desestruturadas, famílias que, enfim, que não valorizam a educação escolar na formação dos seus filhos. E isto reflecte-se inevitavelmente nas escolas e portanto para estes miúdos era preciso efectivamente ir além da professora titular, no caso do primeiro ciclo, e de nós aqui ir além de uma formação cívica, ou de um atendimento individualizado aos alunos. É preciso sempre mais do que isso, no apoio a nível das tutorias, e isso só era possível com esse reforço de recursos humanos vindos do TEIP. E, e de alguma maneira, também todos nós, professores, hum, entramos nesta dinâmica desta filosofia do TEIP, que é ter em vista sempre aumentar o sucesso, hum, e reduzir o abandono. Que no nosso caso não tem grande expressão em termos de abandono, assim como não tem muita expressão o insucesso. Mas também é preciso ver que qualidade é a nossa em termos de sucesso, e é nisso que também procuramos investir.

[9] P. Falou-me então do insucesso e do abandono, hum, quais são os factores que na sua opinião contribuem para o sucesso, o insucesso, e o abandono escolares?

[10] E02. Hum, ora bom, eu acho que sobretudo aquele insucesso mesmo quase irremediável, hum e que também está um bocado ligado ao abandono, tem a ver com as faltas, a falta de perspectivas de muitos dos nossos alunos. Hum, não a, as dificuldades de aprendizagem estão sempre na base do insucesso, mas não é só. Não explicam a base do, do insucesso pode estar aí mas não é o único factor as dificuldades de aprendizagem, porque quando as dificul, quando existem dificuldades de aprendizagem mas existe vontade em as superar, remediamos a

situação. O problema éééé a filosofia, ééé digamos, é a ééé, como é que eu hei-de explicar? É os alunos que nós temos, eu acho que é uma realidade escolar que cada vez começa a figurar mais nas escolas que é os miúdos entenderem que não precisam de trabalhar, que não é preciso estudar, que as coisas se conseguem com o mínimo esforço, com muito facilitismo, portanto esta lógica de que podemos ganhar muito dinheiro sem fazer muito, ou que podemos, hum, ter sucesso sem, sem grande trabalho impera hum um pouco também já nestes alunos de, de, desde o primeiro ciclo quase até, até ao final hum, nesta nossa realidade TEIP, até ao nono, não é? Embora estejamos agora até ao décimo segundo numa lógica do mega. Mas, para mim, além dos factores das dificuldades de aprendizagem, mais grave do que isso, em termos de insucesso é o não querer. É não ter vontade de, é não valorizar a escola como a educação escolar como forma de subir na vida, de enfim de, de desfazer estas classes sociais que existem, portanto, um pouco a continuidade daquilo que o pai ou a mãe faz e que para tal também não foi preciso muita escolaridade, e essa questão é muitas das vezes incentivada em casa. Por outro lado, eu acho que muitas vezes o insucesso vem um pouco também desta demissão dos pais relativamente à educação dos filhos. Ou porque acham que a escola enquanto o filho cá anda, serve, é suficiente para...(tocou o telemóvel da entrevistada e esta desligou-o) é suficiente para, basta andar aqui para ter sucesso e portanto demitem-se, e e os miúdos acabam por ceder a este facilitismo e não se esforçarem muito. Porque o tempo que os pais têm para os filhos é pouco, é verdade, mas dentro do pouco tempo que têm se os próprios pais, valorizarem, e tiverem alguns hábitos culturais que possam os filhos, servir de modelo para os filhos, seria diferente, mas na nossa sociedade, acaba por reflectir-se tudo o que se passa lá fora, reflecte-se aqui dentro, não é? O abandono, são situações, para mim em termos de escola aqui na nossa realidade, são situações mesmo muito esporádicas, mas o abandono é uma demissão total. Quer dizer, eu acho que um aluno que abandone o ensino dentro da sua escolaridade obrigatória quase, ééé digamos, na minha perspectiva, é um aluno que assumiu claramente que não é capaz, que não quer mesmo nada, e os pais, hum, demitem-se também dessa, de, de se imporem, de marcarem essa, essa decisão de, de que os filhos continuem. Hum, para mim a realidade do abandono, pra, no caso do nosso agrupamento, é cada vez menor, ou a realidade que temos de abandono tem a ver com, com hum alunos que vem de, de outras, outros países, ucranianos, hum, não é?

[11]P. Claro.

[12]E02. Que tanto estão aqui portanto, são um bocadinho...

[13]P. Nómadas.

[14]E02. Nómadas. Mesmo a nível dos ciganos, por exemplo o caso do abandono es, de ciganos, também acaba por ser um pouco um bocado isso. Que para eles a escolaridade não tem o mesmo peso que para nós, não é? E, e dificilmente na nossa realidade escolar um aluno, um cigano chega ao terceiro ciclo. Fica-se pelo segundo, também porque atinge a idade, mas não só por isso. É, é, é a cultura, cigana, não é? Mas o abandono é, efectivamente, já, já entra no domínio de, de alunos de alguma marginalidade e que os pais, já quase não tem domínio sobre eles.

[15]P. Muito bem, então, hum como é que a escola, de alguma forma, lida com esse insucesso e abandono numa forma de prevenção?

[16]E02. Olhe...nós a nível da escola, e quando falo escola incluo o primeiro ciclo que é uma realidade que também de alguma maneira conheço, hum, é assim o trabalho do director de turma é fundamental a nível do segundo e terceiro ciclo, não é? Está atento, mantém sempre contacto com o, com os encarregados de educação, quando ente, quando, quando avalia a situação com a necessidade de uma intervenção a nível dos serviços técnicos como seja a segurança, hum a assistente social, a psicóloga, portanto, os directores de turma actuam imediatamente, procuram essa colaboração, e insistem para que os pais estejam presentes e reúnem com os pais até na presença da psicóloga ou da segurança social se for o caso. E quando, hum, e sempre com, com conhecimento da direcção ou da coordenação da escola. Quando, apesar destes esforços, ou, ou, ou não conseguimos trazer o pai cá, ou mesmo apesar desses esforços que façamos de o pai cá vir, a situação continua igual, e achamos que há alguma coisa de anormal, hum, denunciámos à seguran, à à CPCJ, e procuramos que a PC, a CPCJ entre, acompanhe o caso, conheça o caso, comece a monitorizar o caso e procure ajudar-nos e colaborar connosco para que as coisas...Mas eu acho que o grande trabalho que se faz é a nível da escola, director de turma, hum, com os pais e com os serviços que a escola dispõe. Às vezes, e isto quando eu digo o trabalho do director de turma, muito desse trabalho ultrapassa as suas funções de director de turma e ultrapassa o tempo que ele tem para o efeito, não é? Há directores de turma que chegam a ir há casa dos alunos, e, e aí, hum, acaba por revelar-se fundamental porque acabam por ter conhecimento da realidades, mesmo a nível da situação familiar, das vivências, do meio familiar em que vivem, das situações em que vivem e as condições de higiene e tudo, e temos conseguido alguns sucessos nessa matéria. A nível do primeiro ciclo, o que me parece, esta lógica mantém-se, hum, entre muito, o trabalho do professor titular, que é fundamental, da coordenação de escola, e também dos tutores. Ou dos professores que depois ocupam os seus tempos livres, os tempo livres não, por exemplo as AEC's e tudo, há ali um trabalho conjunto, e eu sei, por exemplo a nível das tutorias do primeiro ciclo que esse trabalho é feito. Há muita reunião, há muito encontro sistemático entre tutores, professor titular, e serviços de, de, de técnicos de segurança social, técnicas do RSI, no caso...

[17]P. O que é o...?

[18]E02. É o rendimento social...

[19]P. Ah.

[20]E02. ...de inserção, eeeee e todos os serviços que estejam envolvidos hum, com o aluno, com a escola, e, e creio que tem sido um trabalho bastante positivo, mas há sempre um ou outro caso que escapa e que não, não obtemos o êxito que gostaríamos mas, mas seja qual for, hum, independentemente do trabalho se conseguirmos que um, dois, três alunos consiga, hum, endireitar-se e não, não abandonar, acho que já por isso vale, não é?

[21]P. Claro. Hum, já me falou da relação da comunidade com a prevenção e o abandono, hum, queria saber quais são as estruturas da comunidade que interagem com a escola? Hum, noutros âmbitos, por exemplo, a Câmara Municipal, as Universidades, hum, a Escola Segura, a Cruz vermelha, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, o Centro de Saúde, empresas, Associação de pais, a Igreja, hum...

[22]E02. É assim, directamente com a escola, hummmm, penso, embora eu não, não domine toda esta matéria, mas aquilo que me é dado, o que eu tenha conhecimento, claro que a CPCJ está connosco, sempre, não é? E que seja solicitada, e portanto, está connosco, depois temos também a Cruz Vermelha sobretudo na vertente do projecto Mais Atitude, portanto, o projecto Mais Atitude, hum, concilia o IDT, a Cruz Vermelha, por isso temos em, em grande o projecto Mais Atitude, aqui na escola. Que faz um trabalho, tem vindo a fazer há uns anos, um trabalho com determinadas turmas, sobretudo aquelas turmas que oferecem mais problemas, hum, de vária ordem, não é? Não apenas da questão da droga, da prevenção das drogas mas prevenção de comportamentos de risco e tudo. Depois, hum, eu creio que a Câmara também entra aqui sempre que, que é solicitada, em situações, enfim, que possam merecer o seu, a sua intervenção, eeee, e mais... Hum...

[23]P. Os Centros de Saúde.

[24]E02. Os Centros de Saúde, às vezes também é chamado, é chamado, há alguma, hum, estreita relação, sobretudo com os directores de turma, ou até mesmo com os professores titulares, porque quando nós, hum, notamos problemas que podem estar na origem, hum, problemas de saúde, sejam eles de que natureza for, até da ordem alimentar e tudo. Hum, procuramos contactar o encarregado de educação no sentido de estabelecer alguma ponte com o, com o médico de família, e muitas vezes temos esta, esta informação, aliás às vezes são os próprios médicos de família que também pedem informação aos directores de turma. E por isso, hum, quando, hum, o Centro de Saúde, hum, necessita de intervir nas causas que nós aqui identificamos, nós procuramos entrar em contacto, até pela própria equipa da saúde escolar que nós temos aqui, que tem uma enfermeira, mais ou menos ligada ao projecto, e portanto, acabamos por estabelecer essa parceria com eles. Hum, de resto, a Escola Segura está connosco claro, não é? Inevitavelmente, mesmo sempre que é solicitada também está, e depois tudo depende das situações, se as situações são situações que requerem outras entidades, hum, isso será naturalmente encaminhadas, por exemplo, o tribunal de menores, ou isso, mas isso é a natureza de, dos processos que, que obriga a tal.

[25]P. Claro.

[26]E02. Empresas...É assim, eu não tenho conhecimento que nenhuma empresa tenha assim um protocolo fixo connosco, até pode haver, não é? Agora sempre que nós solicitamos alguma colaboração com empresas ou para a dinamização de alguma actividade, vamos procurando, não é? Mas não há assim uma parceria quase directa como há com a CPCJ ou coisas afins, não é? Basicamente...

[27]P. E a Associação de Pais, colabora com a escola?

[28]E02. Sim. A Associação de pais colabora com a escola, claro, estão sempre presentes. Hummmm, na, na, na, na portanto, na, na tentativa de, de dinamizar uma ou outra actividade, mesmo procuramos envolver ou em acções de formação que façamos. Hum, e também em algumas questões que, que necessitem da sua intervenção, eles estão sempre presentes.

[29]P. Hum, hum, em que medida é que estas interacções contribuem para a redução do insucesso e do abandono, hum, em termos de...

[30]E02. Olhe, é assim, hum, por exemplo, no, quando, quando a questão tem a ver com a CPCJ e com o tribunal de menores é evidente que..., por exemplo, não

só quando envolve alunos, hum de pais que estejam a receber o rendimento mínimo, isso é importante, porque há um controle, não é?

[31] P. Claro.

[32] E02. E esse controle, hum, é bom porque os alunos acabam por vir à escola e faltar menos sobretudo a nível da etnia cigana, que é sempre um problema. E, e por isso são importantes, é sempre um apoio de que nós recorremos, é sempre um serviço que está ao dispor e que procura intervir e assegurar que, que o abandono não se verifique. Agora tudo é, é assim, nós recorremos de tudo, nós directores de turma, nós direcção de escola. Mas eu digo directores de turma, não porque eu seja coordenadora dos directores de turma, mas éééé para mim, é dos cargos mais exigentes da escola porque cai tudo em cima do director de turma. O director de turma tem de estar dentro de tudo, o director de turma tem de resolver tudo, o director de turma tem de dar resposta pra tudo, o director de turma é que está com os pais, o director de turma é que conhece as realidades, é que procura falar com os professores, é que procura respostas para o problema, para os problemas dos alunos. E não há director de turma, acho que posso dizer esta afirmação, que não tenha esse cuidado com a escola assim como a nível dos professores titulares, em termos de escola, porque nós beneficiamos com isso, que os problemas... Sempre que os problemas se resolvam, nós só beneficiamos com isso, não é?

[33] P. Claro.

[34] E02. Hum, beneficiamos com isso, e depois temos sempre em conta a criança em si porque nós sentimos que muitas crianças não dão mais porque não podem dar, porque os pais também não acompanham, porque são dotadas ao abandono, porque depois, por exemplo há litígios numa realidade que é cada vez maior, por famílias monoparentais, e depois quando são separações litigiosas, hum, é sempre muito conflituoso, porque agora vai para um pai, agora vai para a mãe. E portanto, é triste, pode ser gratificante, mas é triste ouvirmos por exemplo às vezes um pai, e não são raros assim, dizer: "Oh professora veja o que é que pode fazer do meu filho que eu já não consigo fazer nada dele", ou "Olhe professora ele a si ainda lhe consegue obedecer a mim já não". Isto tudo, quer dizer, pode ser muito gratificante para o nosso trabalho, mas não deixa de ser uma realidade triste, porque há coisas que nós não podemos fazer e que sentimos que devia ser feito mas que os pais não tem força para fazer...porque, não sei, os filhos neste momento controlam a vida dos pais, muitas realidades, os problemas vêm exactamente dessas realidades em que quem manda são os filhos, e os pais já não têm força para, para... E depois entra a, uma outra realidade preocupante é quando nós ouvimos os pais a dizer que têm, têm medo de tomar uma medida mais drástica porque receiam represálias dos filhos. Porque receiam comportamentos desviantes, porque receiam que a medida seja exagerada e tenha um efeito perverso, e portanto, fica, os pais ficam ali meios atadinhos que nem sabem, na perspectiva deles o que fazer, não é? E isto é dramático, e o director de turma acaba por estar aqui no meio a tentar aconselhar, mas é sempre um conselho que parte, que pode resultar, que pode não resultar, há quem arrisque, há quem não arrisque. Hum, e é sempre muito complicado, e naquilo que de todo não está ao seu alcance, vamos para as instituições que podem dar resposta. Claro que nós gostaríamos, nós professores, gostaríamos que a CPCJ tivesse outra dimensão, que fosse mais...hum, eu acho que fosse mais eficaz, que por exemplo, que nos mantivessem informados de algumas realida, de algumas situações que

desconhecemos...Eu compreendo o ponto de vista deles, que há realidades, e há informações que eles não podem passar, não é? Mas, às vezes dão por fim de processos que não se resolveram, depois retoma-se, e por isso...eu felizmente não tenho nenhuma situação com a CPCJ mas vou vendo que alguns directores de turma se sentem assim um bocadinho...sentem o seu trabalho um pouco inglório, porque, vão, vão, vão e chegam a ali travou, parece que não se consegue andar mais, e nós só podemos ir até uma determinada altura, não podemos ir mais, não é? Parou ali. E portanto, há muitas vezes um trabalho muito benéfico que se faz dentro das, das quatro paredes mas que depois, que os alunos saem o portão da escola acabou. E no dia seguinte tem de se recomeçar.

[35]P. Pois.

[36]E02. Estarei a exagerar que no dia seguinte se retome, mas não há esta sistematização, esta continuidade, cá fora, é difícil. Mas creio que, e sou suspeita no que disser sobre mim e a escola, mas eu acho que trabalhamos bem, acho que não há director de turma que não tenha uma preocupação única com cada aluno, que não procure ajudá-lo a resolver o problema da escola, do aproveitamento escolar, indo à base do problema, e, e, e acho que algumas coisas, muito boas se tem feito, e sobretudo o trabalho do director de turma também é muito desgastante porque na base de muitos destes problemas está a questão afectiva, que falta nestes ambientes, não é? O mimo, hum, a capacidade de os ouvir, muitas vezes eles não tem isso em casa, não é? Quem os ouçam, hum, e tudo isto eles procuram na escola, e o director de turma tem de estar sempre disponível para isto tudo, não é? E às vezes é desgastante porque o director de turma também está cansado.

[37]P. Claro.

[38]E02. Não é?

[39]P. Hum, é habitual fazer uma análise das necessidades e dos problemas escolares quer físicos, quer humanos, e fazê-los chegar a todos os intervenientes?

[40]E02. Assim, intervindes, intervenientes, em termos de resolução do problema?

[41]P. Sim, sim, sim.

[42]E02. É assim, hum, hum em termos de escola o que acontece é que, hum, todos nós, directores de turma, sabemos que, na nossa realidade de turma, se houver um problema desta natureza ou daquela natureza, temos que o encaminhar para...

[43]P. Por exemplo, nos casos de indisciplina...

[44]E02. Por exemplo, nos casos de indisciplina o que acontece é que, hum, eles são encaminhados preferencialmente para o director de turma, e o director de turma procura, hum, quando assim merece, ou para a direcção, neste caso para a coordenação que os fará chegar à direcção. Isto nas situações mais, mais complicadas, naquelas questões de indisciplina, hum, diária mas que não são matéria de foro disciplinar, cada professor tem a obrigação de procurar resolver na sua sala de aula, ou então intervém o director de turma, chamando os pais, confrontando com os alunos, chamando a direcção de turma se for o caso...Temos também aqui uma estrutura na escola, que é o grupo de mediadores comportamentais, em que, quando as situações das turmas são, uma, uma situação complicada, é toda a turma, é um comportamento recorrente, é um comportamento de indisciplina difícil de controlar, hum, ele é apresentado ao grupo de mediadores, eles procuram analisar a situação e vêem, e dali sai uma ou

outra medida a aplicar, que pode ser ir à sala conversar com eles, enfim, depende da gravidade da situação. Essa, essa tipo de mediadores é composto por, por professores, pela associação de pais, pela... psicóloga e a mediadora... da parte, da parte dos serviços técnicos, e por alunos, pelo menos era assim, da associação de pais, da associação de estudantes. Hum, pronto, analisam a situação, quando a situação é mais, mais grave. Para isso, quando é assim uma situação grave mas, hum, identificada, hum, um aluno, dois alunos na turma, hum e é grave, ou vai-se por um procedimento disciplinar tal como a lei contempla, e seguimos em frente. Agora, hum, muitas vezes há esta partilha de angústias e de problemas quando reunimos a nível do conselho de turma ou até a nível da coordenação de ano, mas sobretudo a nível dos coordenadores dos directores de turma, nós partilhamos as nossas angústias mas não é o momento para decidirmos o que fazer. Essas decisões são sempre tomadas a nível do conselho de turma, hum, quando necessário, com a, com a coordenação da escola ou com a direcção da escola, se for a situação mais grave, com intervenção, porque às vezes passa pela intervenção da psicóloga ou da, da assistente social, e também com o grupo dos mediadores comportamentais.

[45]P. Hum, no caso dos problemas familiares de, de abusos físicos ou psicológicos, ou de carências económicas ou outros, hum, há um encaminhamento, ou há a comunicação para a CPCJ, ou...

[46]E02. Sim, para a CPCJ. É, a situação começa por ser tratada aqui ao nível da assistente social que procura, penso que é assim que ela procede, procura junto das, das Juntas de Freguesia, porque cada, e da, da, da, penso eu é das Juntas, porque cada Junta tem associado a si uma assistente social, portanto faz sempre um trabalho directo com essas, com essas instituições, hum, para conhecer a realidade, e com, com os pais, não é? Procura ouvi-los e tudo, e para se inteirar da situação, qual a situação económica de que é que vivem o que é que não vivem e fazem visitas locais para saber como é que é, e depois a situação, hum, é encaminhada para a assistente social da área, da Freguesia, e procura resolver-se isso. Hum, isto a nível das carências económicas, não é? Como eu disse. A outra questão é?

[47]P. Hum, abusos físicos, psicológicos...

[48]E02. Ah, abusos físicos, é, eles são sempre tratados e são sempre primeiramente tratados pela psicóloga até para ver qual o encaminhamento a dar, não é? Porque quando se tem a certeza, depois disso já segue outras instâncias, com a CPCJ, e enfim, felizmente creio que não há assim situações graves no nosso caso, mas pode haver uma ou outra, que quando se levanta suspeitas, hum, vamos para a CPCJ denunciar essas situações.

[49]P. Hum, que tipo de relações é estabelecida com os alunos e com as famílias? A interacção que há com as famílias, hum, por exemplo, no caso dos directores de turma é só comunicação dos casos problemáticos ou há alguma inter, intervenção com as famílias no sentido de as famílias participarem em toda, hum, na escola, nas actividades...

[50]E02. Hum, os contactos que os directores têm, de turma têm com os pais, é contactos individuais, já que cada director de turma tem sempre uma hora disponível para atender os pais, normalmente, podem ser contactados pelo director de turma para aparecer, como podem aparecer voluntariamente. Depois depende do que cada projecto curricular de turma, mas pode haver dentro do, da, do

projecto curricular de turma actividades que, que impliquem a envolvimento e a participação dos pais, e e na sua maioria quando isso acontece, aderem, depois temos as reuniões de período com os pais, no final do período, ou início do período seguinte, para falar da avaliação, como é que correu o período, o que é que aconteceu, o que é que há-de...Só, mas tudo em termos genéricos, nunca se particularizam casos, não é? E depois, hum, a escola vai sempre procurando fazer acções de sensibilização para determinadas, hum, temáticas, quanto mais não sejam, competências parentais, que eu acho que o que falta em muitos pais é exactamente, é a falta dessas competências parentais. Hum, é assim, a adesão a esse tipo de acções é sempre muito reduzida porque, hum, e não tem, e eu acho que até nem tem muito a ver com, olhe, tem de ser sempre à noite, basicamente, mas eu acho que não é propriamente a hora que, que impede os pais de, de, de virem, hum, tem a ver...Tudo está relacionado, não é? Muitas vezes aqueles que aparecem são aqueles que mais acompanham os filhos e portanto, logo o interesse é muito, para aprender ainda mais, para podê-los acampar melhor, e, e, e, é assim mesmo que o director de turma sensibilize os pais para a participação, para a adesão a isto, é difícil. Há coisas que, que, que não estão na base e que é difícil de ultrapassar mas temos tido essa preocupação, e é assim, e há momentos em que há pais, há acções em que eles participam mais, outras em que participam menos, mas eu já estive presente aqui em algumas que se revelaram bastante interessantes, que, questões do sono, da alimentação, por exemplo, do uso da internet, os perigos do uso da internet, hum, uma muito interessante que já aqui passou tem a ver com...é até um senhor da IDT, do IDT sobre a educação... dos filhos, interessante. Mas lá está, hum, a gente gostaria sempre de ver a sala cheia, e os pais a absorverem a mensagem e nem sempre isso é possível. Eu também admito que, que, que depois de um dia de trabalho seja muito complicado porque as pessoas, muitas delas, têm que organizar as suas vidas à noite para o dia seguinte, mas a gente quando quer, tem vontade, arranja sempre tempo, e às vezes é isso que falta, não é?

[51]P. Claro.

[52]E02. Mas nunca desistimos, andamos sempre para a frente porque se vier meia dúzia de pais já valeu por isso, já passou a mensagem a essa meia dúzia.

[53]P. Hum, na sua opinião quais foram as principais alterações que ocorreram na relação da escola com a comunidade após a implementação do projecto TEIP? Se é que houve alguma mudança na relação da escola com a comunidade.

[54]E02. Eu acho que a relação com a comunidade foi sempre uma relação muito, muito forte, até basta ver pela própria adesão da, das pessoas às reuniões com os directores de turma, que é sempre na, na, na, em média, setenta e cinco a oitenta por cento de pais que comparece. É, independentemente dos anos, portanto, hum, não é apenas só no quinto ano que a adesão é maior, ela prevalece. Os contactos com os directores de turma e com os pais ao longo do ano também é, é, hum, também é grande, também se nota essa preocupação de os pais irem acompanhando. Claro que há sempre aquela franja que é complicado trazer cá, só mesmo muitas vezes com a insistência do director de turma. Hum, a pergunta que me faz, eu acho que o que possa ter melhorado efectivamente tem a ver com, primeiro, hum, a questão das tutorias, acho que os tutores, às vezes são o director de turma, outras vezes não são, não é? Mas tem mais aquele tempinho para estar com os miúdos e acaba por envolver também os pais, hum, mais nessas

actividades sobretudo, hum, porque há coisas que se vão revelando, há trabalhos que é preciso fazer e que contam com a colaboração dos pais e portanto, os pais acabam por ser chamados mais vezes cá à escola. Em termos, do, de, de, da comunidade, hum, eu acho que os professores já trabalhavam bem, continuam a trabalhar, claro que nós agora temos um projecto que é o Alfa, temos as tutorias, temos que lutar pelo...Mas sempre fizemos isso, portanto, não é nada que a escola não tenha, não estivesse habituada, não é? Claro que com mais recursos podemos fazer melhor, é só.

[55] P. Claro.

[56] E02. Devia de haver mais recursos para dar continuidade ao trabalho e procurar ainda fazer melhor aquilo que já fazíamos bem, não é? Hum, porque há escolas TEIP, em que a realidade não tem nada a ver com a nossa, não é? E a verdade é que os resultados em termos de escola TEIP, da nossa escola são óptimos comparativamente com outras escolas TEIP. Hum, mas a nossa realidade ainda não é assim uma realidade assustadora como muitas realidades TEIP por esse país fora. Por isso só veio enriquecer a nossa prática, o nosso relacionamento com a comunidade que sempre foi bom e, e portanto veio só dar mais força aquilo que já existia e tornar consistente outras, outras linhas de trabalho, que já existiam na escola.

[57] P. Então para terminar, qual é na sua opinião a estrutura da comunidade mais importante para a escola e porquê?

[58] E02. Comunidade educativa?

[59] P. Em geral.

[60] E02. Em geral. Hum, directores de turma. Não porque eu seja coordenadora dos directores de turma, mas acho que o trabalho do director de turma é único, é um trabalho muito exigente, hum, muito desgastante. Hum, também acho que muito gratificante, mas que nos consome muito, que nos, que exige muito de nós, hum, não a termos em tempo, não em apenas em termos de horas de trabalho, mas da nossa parte afectiva, da nossa parte emotiva. Nós, hum, vivemos muito o problema de cada aluno, hum, lutamos para que ele tenha êxito, lutamos pelo seu sucesso, hum colaboramos com o pai, hum para no sucesso escolar e às vezes até no sucesso familiar. Também muitas vezes somos chamados a dar a nossa opinião, hum, para que as coisas corram bem em casa, e acho que das estruturas de orientação educativa, não sei se é exactamente essa a questão, para mim é sem dúvida a direcção de turma. É dos cargos mais exigentes, e é dos cargos, para mim acho que em termos de cúpula menos valorizados, se pensarmos, por exemplo, ainda há poucos anos, quando, quando se contabilizaram pontos para, para o concurso a professor titular, a direcção de turma foi reduzida a quase nada, não é? De dois pontos e é o trabalho mais exigente. Nós sentimo-lo, sentimo-lo no nosso dia a dia, mas quando por alguma razão temos um ano em que não somos directores de turma, bom, a diferença é abismal. Porque é fácil chegar à beira de uma colega e dizer, olha no meu caso “Oh Francisca (nome fictício para preservar o anonimato do entrevistado) a tua turma e tal”, “tem um problema, e tal, e tal, e tal, e tal, e tal, e tal”, e a bendita tem que procurar encontrar uma saída para o problema, não é? Hum, da mesma maneira que enquanto professora procuro resolver os meus problemas com os miúdos na aula mas não deixo de ir comunicar ao director de turma se as coisas estão bem ou se estão mal. Mas sobretudo quando estão mal, nós sentimos...Parece que temos, nós directores de

turma, uma obrigação imediata de resolver o problema, e isto éééé desgastante. Quando temos pais colaboradores, e quando as nossas medidas resultam, quer dizer, ainda nos dá mais vontade e motivação para continuar. Quando não temos, hum, feedback como gostaríamos de ter da parte dos pais, então ainda se torna mais desgastante e frustrante. Mas é assim de vez em quando, não é às vezes realmente... Claro que a direcção nós sabemos que tem tudo em cima, não é?

[61] P. Claro.

[62] E02. Mas a razão das escolas são os alunos e é para eles que nós trabalhamos e tudo corre bem se eles tiverem êxito se não houver indisciplina, e muito disso é controlado pelo director de turma, não é? O controle, de, da disciplina, o controle da, do sucesso, todos os professores contribuem para isso. Mas de todos, o director de turma tem uma fatia maior, não é? Tem uma percentagem maior, às vezes com êxito, outras vezes sem êxito mas pronto, é assim.

[63] P. E no caso dos directores de turma são escolhidos professores específicos para o cargo de direcção de turma, ou é conforme a necessidade de preenchimento de horários, ou...?

[64] E02. É assim, entra, deve entrar tudo, hum deve entrar a necessidade de preenchimento de horário, mas eu acho queeeee, isso é uma decisão da, da coordenação e da direcção, neste caso a direcção é que decide quem são os directores de turma. Mas eu acho claramente que há também aqui uma decisão muito forte em termos de perfil do professor. Porque há pessoas, eu tenho sempre este problema enquanto directora de turma, e agora como coordenadora, sou bombardeada com esta questão, não é? Porque é que são sempre os mesmos directores de turma? Porque é que há pessoas que nunca têm direcções de turma? Porque é que isto, não é diferente, porque é que há directores de turma, porque é que há pessoas que não assumem a direcção de turma. Eu como já tive do lado da direcção, como já, já tive no executivo, eu sei muitas vezes o que está por trás, porque... Claro quando nós sabemos que um professor não tem grande perfil para assumir uma direcção de turma, entregar-lhe uma direcção de turma ééééé buscar trabalho para ele, não é? Ééééé seguramente sentirmos que não vai ficar muito bem feito, que é preciso também alguma sensibilidade para lidar com estas questões da direcção de turma e com todos os problemas que qualquer direcção de turma tem, se não tem todos os alunos, tem alguns. E, ma, e portanto, independentemente da carga horária que às vezes também é preciso completar com a direcção de turma, hum, eu acho que na base está sem dúvida o perfil do professor, o trabalho que desenvolve a nível de direcção de turma, ou as provas que tem dado em termos de desenvolvimento com, com a direcção de turma, e verifica-se que seja porque realmente é isso que importa. Sobrando sempre trabalho para os mesmos mas isso não é nada que nós não estejamos habituados, não é?

[65] P. Claro. Hum, e há alguma estrutura da comunidade que acha que deveria colaborar mais com a escola, ou hum, poderia ser mais eficiente em termos de colaboração com a escola, ou com os directores de turma, ou com os professores, ou mesmo em termos de instalações, de materiais, de...

[66] E02. Eu acho, que, hum, uma estrutura que podia trabalhar mais estreitamente com o, a direcção de turma, hum, era, são as associações de pais, se fosse um trabalho mais, mais, sério no sentido de, de promover junto dos pais a cultura de estar com o director de turma, de estar com os filhos, de incutir-lhes a importância

de os acompanhar, muitos deles quase diariamente, não é? Eu costumo dizer aos, aos meus pais, da minha direcção de turma que não é preciso saber matemática ou português para acompanhar um filho, às vezes basta, quando se vem buscar um filho à escola, se for o caso, ou então quando se está num momento qualquer em casa perguntar, como eu fazia ao meu filho, hum, "Tu que disciplinas tiveste hoje? Ai é, então e o que é que deste na disciplina x? Explica-me que eu não sei." Portanto, se o aluno não for capaz de explicar a coisa não correu lá muito bem. Portanto, vai tendo um controle por aí. Mas eu acho que educar é difícil, é uma tarefa difícil, e nem todos os pais se, se preocupam com isso. E por isso, eu acho que as associações de pais deviam virar-se para esse aspecto, fundamentalmente, que era promover uma cultura de participação dos pais na escola. Mas uma cultura de participação que não fosse olhar para o seu umbigo, em que o professor cuide bem do seu filho e não importa os outros. É, é necessário isto, faça-se, quer o meu filho goste, quer o meu filho não goste, quer seja bom ou mau para o meu filho, quer isso vá ao encontro ou não daquilo que o meu filho gosta, não é? E eu acho que os pais, e, e, e acho que em termos de relação não há maior abertura do que, do que agora em que os pais participam no conselho pedagógico, participam no conselho geral, portanto há estruturas, hum, de gestão e de administração da escola em que eles estão presentes, mas ainda não do jeito que deveria ser, e não sei se alguma vez isso vai acontecer. Temos sempre essa esperança, mas uma das, das estruturas que podia trabalhar de uma forma mais estreita com a direcção de turma seriam os pais, naturalmente. A direcção colabora, só se for uma, uma direcção mesmo completamente, hum, virada de costas para a escola, mas dificilmente, hum, claro que é sempre bom que seja uma direcção aaaa incisiva, uma direcção que se paute, que, que procure impor na escola uma cultura de respeito, de disciplina. Porque quando nós procuramos actuar disciplinarmente e não temos encosto em nada, desiludimo-nos. E isso desmotiva, isso depois cria um ambiente que, que já ninguém olha por ninguém, já ninguém quer saber de nada, portanto, tudo se completa. Temos que definir objectivos, o que é que queremos para a escola e o que é que queremos para os nossos alunos, o que é que me compete a mim fazer, o que é que compete a ti fazer? E quando um falha, a coisa fica má, não é? Vai outro remediar mas já não é a mesma coisa, já não é a mesma coisa. Porque disciplinarmente há um órgão que tem que actuar mesmo, sim. Em termos de, de, de, de participação, de empenho, de fazer sentir aos alunos que é importante, os pais são muito importantes nisto. Porque nós sozinhos, eu costumo dizer aos meus pais, eu tenho uma turma muito complicada este ano, ou melhor é uma turma que eu já acompanho desde o sétimo ano até ao nono ano. O sétimo foi terrível, no oitavo melhorou bastante, a adolescência ao rubro e está a ser muito difícil. E portanto eu tenho dito, e eu vou tendo pais colaboradores mas eu disse claramente, que eu depois sou assim muito curta e grossa, "estive sozinha, vocês deixaram-me sozinha, portanto vocês tem os filhos e os resultados que merecem". Porque nós sabemos que a realidade de um filho não é a mesma coisa que a realidade de um aluno. Uma coisa é o filho, outra coisa é o aluno, e os pais ainda não perceberam muito isso. Eu sei que... também penso nisto, nem sempre as questões laborais e os empregos são facilitadores de que os pais participem na vida dos filhos. Mas isto também é uma, é uma questão de cultura de participação, os pais não estão... Antigamente proibia-se a entrada a pessoas estranhas, e o pai era uma pessoa estranha, não é? Portanto isto ainda custa muito,

não é? E depois é uma, é uma questão de educação e de cultura, as pessoas não tendo necessidade acham que tudo resolvem à distância ou que não precisam ou despejam o filho aqui e pronto, está. E depois também é a nossa imagem de professores que é muito mal tratada, não é? E, e os miúdos acabam por não tendo respeito aos pais também não têm aos professores, só esporadicamente é que acabam por ter mais respeito aos professores do que aos pais. Mas esta imagem de sermos um pouco mal tratados, deve ser mote de conversa também a nível de casa e portanto esse desrespeito passa para aqui. Mas isso também não é uma realidade que diga assim, "Ei esta escola é uma coisa", não! Há miúdos assim mas também, também é a forma como nós lidamos com eles que conseguimos dar-lhes a volta, não é? E fazê-los sentir que , que as coisas não são tanto assim. E é sempre, e eu acho que todos nós, quer os directores de turma, quer qualquer elemento da comunidade educativa ou escolar se quiser, restringindo-me aqui a esta... Procura fazer com que os alunos encarem este espaço como um espaço feliz, um espaço, hum, em que eles sintam a escola como lugar dos amigos, o lugar, hum, do convívio, e não a penas o lugar de obrigações e de regras, mas também fazem parte da vida, não é? As obrigações e regras, não é? Mas eu creio que eles sentem essas duas coisas. O espaço de obrigações, de regras mas um espaço de bem estar, de convívio, amizades, e é importante, não é? Na formação integral do aluno.

[67]P. Pronto, eu já não tenho mais nada para perguntar.

[68]E02. É assim, eu não sei se, se, se fui ao encontro daquilo que desejaria, não é? Há realidades provavelmente que me, me passam um bocadinho... De certeza que uma ou outra coisa que é feita na escola, mas, mas que nem sempre nós estamos atentos, porque, sendo coordenadora dos directores de turma, e por exemplo, com este projecto Alfa, em que eu tenho, enquanto coordenadora dos directores de turma, tenho também a coordenação das tutorias. Hum, em que coordeno os tutores, em que elaboro relatórios. Mas todas as acções do Alfa, hum, hum, quase a maioria entrecruzam-se, não é? Por exemplo, no caso das tutorias do primeiro ciclo tem a ver também com os apoios, hum, em que são prestados a nível da, do primeiro ciclo. E há todo um trabalho que eu gostaria de acompanhar mais de perto, que é o trabalho da psicóloga, o trabalho da assistente social, que têm uma relação muito próxima com os directores de turma. Mas que o tempo, o tempo não dá porque não temos tempo para tudo, não é? Também dou aulas, tenho o horário preenchido, e às vezes só aqui ou ali numa reunião é nós trocamos assim umas impressões, porque sei que as coisas funcionam com os directores de turma. Pode haver coisas que a escola dinamize que me estejam a passar um bocadinho ao lado...

[69]P. Claro.

[70]E02. ...e que eu não as revele, mas que de certeza que faz outras entrevistas e...

[71]P. Claro, claro, claro, exactamente.

[72]E02. Pronto, qualquer coisa... Se depois entretanto quiser enviar como diz por escrito.

[73]P. Sim, sim. É assim, envio, não prometo é que seja muito...

(entretanto desliguei o gravador, já tínhamos terminado a entrevista.)

3 de Junho de 2011 às 14h. e 30 min.

Transcrição da entrevista 03

Duração: 97' 27'' 03'''

[1] P. A primeira questão que eu tinha a colocar, hum, é se sabem quais são as linhas fundamentais da constituição dos TEIP?

[2] E03b. Sim. O Território Educativo de Intervenção Prioritária, portanto, tem a ver com o insucesso escolar, portanto, não é? O abandono, e intervir muito no, na redução, no abandono, não é? E do, e do absentismo, portanto, hum, no sentido também de isto, e com o objectivo obviamente, também de, de aproximação às famílias, portanto, não é? Hum, isto porque estamos num crescendo de, de situações cada vez mais problemáticas, e também o contexto social, portanto, económico e político do país também não tem ajudado, portanto. Mas eventualmente, eee nós estamos a falar um bocadinho do TEIP, não é? Neste TEIP é um TEIP assim muito preventivo, mas com o grande objectivo indiscutível de, de prevenir, não é? E de, de arranjar alternativas para estes abandonos e o insucesso, portanto.

[3] E03a. Eu acho que os, os eixos fundamentais a nível de intervenção é realmente o abandono e o absentismo escolar, o insucesso escolar, exactamente, e a aproximação também às comunidades, não é? E o trabalhar um bocadinho em, em articulação com, com, com os outros parceiros da comunidade no sentido de resolução de problemas que existem dentro do contexto escolar, não é?

[4] P. E como é que se faz essa relação com os parceiros da comunidade? São estabelecidas parcerias, são esporádicas, são quando é necessário?

[5] E03a. Existem parcerias que já estavam, já estavam formadas, parcerias formais da parte da escola, não é? Portanto, quando nós equipa do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar cá chegamos já existiam algumas parcerias formais. Entretanto da nossa parte a nível de intervenção e no âmbito mais social foram criadas algumas parcerias também um bocadinho informais, não é? Num, num, num estivemos ali a fazer nenhum contracto formalizado, haaa, mas vamos, vamos contactando. Portanto as situações que temos mais problemáticas, hum, a nível do processamento familiar, portanto, vamos contactando, portanto... Ainda agora ao bocadinho o contacto que estava a fazer era com o Centro Cultural e Social de Santo Adrião, portanto que é, que é uma equipa que acompanha uma situação familiar que, que tem aqui três meninos aqui no nosso agrupamento, uma situação familiar complicada neste momento, hum, em várias vertentes, e portanto trabalhamos um bocadinho em parceria. Fazemos muitas vezes reuniões, onde reunimos, às vezes é preciso reunir a CPCJ, hum o Centro cultural e social de Santo Adrião a ACAPO, portanto, portanto somos uma escola de referência para...

[6] E03b. Para cegos e alunos de baixa visão, está a ver?

[7] E03a. ...para cegos e alunos de baixa visão e portanto tentamos trabalhar aqui em conjunto, uma intervenção um bocadinho concertada, não é? Que é um bocadinho... algumas situações poderão ser pontuais outras terá que haver continuidade, não é? Da semanalmente, depende, hum, depende das, das situações mais prioritárias ou não, da gravidade de cada situação.

[8] E03b. E as entidades são variadíssimas, portanto, desde lá está aaa associações, não é? Mesmo a CAFAP, por exemplo, hum, do centro de, de, de acolhimento de famílias, não é? Portanto, exactamente, hum, mesmo a

(informação não perceptível na gravação) a Cruz vermelha, mesmo alguns colégios, portanto, temos alguns meninos integrados, portanto o colégio de São Caetano ou o IMA, portanto imen... portanto, temos alguns que são os quais contactamos sempre femininos, portanto, que acompanhamos também aqui os meninos. A CPCJ é um contínuo, portanto essa aí faz parte já formal, é muito formal já, não é? Com os parceiros e tudo mais. Depois temos também as juntas de freguesia também...

[9] E03a. Sim, sim.

[10]E03b. ...a Câmara também. Obviamente depois vamos, vamos, vamo, vamos aproximando destas entidades todas, não é? Mais até a Núria (nome fictício para preservar o anonimato do actor social), portanto enquanto técnica de serviço social depois com os pais dos meninos...

[11]E03a. Depois definimos um bocadinho esta, esta articulação, não é?

[12]E03b. Definimos muitas vezes, e essencialmente, lá está, também estes meninos de baixa visão, cegos e baixa visão bastante, com a ACAPO com a APCD também, não é? Com a APPACDM também, por causa também dos meninos que... Tudo o que nós podemos, obviamente, iiiintervir nos quais podemos intervir intervimos, não é? Hum e reuniões são, posso dizer, são, são sistemáticas.

[13]E03a. Sim. As situações mais problemáticas nós acabamos por, por... Porque nós temos, acabamos por ter na nossa escola um contexto privilegiado, hum, porque temos um contacto directo com, com as crianças, não é? E acabamos por muitas vezes nos aperceber de determinadas situações, hum, que muitas vezes outros parceiros que poderão estar a acompanhar fora não, não se apercebem tão directamente, não é? E portanto nós apercebendo-nos da situação depois vamos entrando em contacto com, com... Vamos apercebendo a situação que surja numa criança, portanto, nós entramos em contacto com a família e depois percebemos que existe uma série de, de, hum, de instituições a acompanhar ou não. Poderá não existir nenhuma e poderá criar-se a necessidade de existir aqui um acompanhamento da parte de alguma instituição da comunidade e aí nós entramos em contacto, para iniciarmos uma intervenção. Ou então poderá já existir e portanto aí faz-se uma articulação para se trabalhar em parceria, não é? É um bocadinho por aí.

[14]P. Vamos esperar um bocadinho.

[15]E03a. Vamos ter estas interrupções.

[16]P. Não faz mal, não faz mal. A gente espera um bocadinho. É só que às vezes corta o raciocínio.

[17]E03a. Penso que...Não sei se...Mas acho que é mais ou menos isso não é?

[18]P. É mesmo a relação da escola para a comunidade, como é que se faz, hum quais as relações que estão estabelecidas, hum, tudo em relação a isso, mediante o projecto Alfa.

[19]E03a. Sim. Por exemplo temos ali a comunidade de Santo António (nome fictício), que é uma comunidade um bocadinho mais, mais, hum, comunidade de etnia cigana, portanto mais, hum, isolada, não é? Ali isolada ali no monte de São João (nome fictício) e existem muito barracas. Portanto nesse...

[20]P. Pois.

[21]E03a. É assim, vivem em condições ainda um bocadinho precárias, bastante precárias, não é? Hum, e portanto bastantes meninos ainda que, que frequentam cá

a escola, não aqui até na EB2,3 mas mais, temos alguns, um dois, aqui na EB2,3, mas a maioria está no centro escolar da N. E portanto, que acabamos por articular muito com a Cruz Vermelha que é a equipa que, que trabalha lá no terreno, que conhece muito bem aquela comunidade, portanto trabalhou aquela comunidade já há alguns anos, hum, e portanto, nós próprias, eu própria já me desloquei ao ce... aóóóó ao monte de São João...Hum, portanto temos feito aqui um, um, um, uma intervenção em conjunto, com, com, com a Cruz Vermelha, e portanto... Em muitas situações de absentismo escolar, e que neste momento posso dizer que está tudo está...

[22] P. Melhorou.

[23] E03a. ...praticamente. Melhorou. Não sei se pode dizer sempre resolvido mas, mas melhorou drasticamente, acho que...acho que é pontual. Portanto, a nível de faltas à escola é pontual. Muito pontual.

[24] P. Foi mais uma intervenção da Cruz Vermelha, foi mesmo com a colaboração da Cruz Vermelha com a escola.

[25] E03a. Sim, sim, acho que foi uma colaboração que, que se fez.

[26] P. Ao ser conjunta ajudou.

[27] E03a. Em conjunto acho, acho que ajudou. Acho que ajudou porque também há uma...quer dizer nós da nossa parte também comunicamos muito com a Cruz Vermelha, vamos comunicando o que é que, o que é que se está a passar, hum, também já chegamos a ir com, com a Cruz Vermelha lá, portanto, entrar um bocadinho na comunidade para conhecer...Esse exemplo porque é assim uma comunidade um bocadinho mais afastada, mais fechada, não é? Hum...

[28] P. E aqui na escola a Cruz vermelha tem algum tipo de intervenção?

[29] E03a. A, portanto a Cruz Vermelha, a Cruz vermelha, a Cruz Vermelha é uma entidade que tem, que tem várias áreas de intervenção, não é? Portanto, hum, ao nível do protocolo do rendimento social de inserção, portanto, do acompanhamento familiar, tem então trabalham com a comunidade do monte de São João, no que diz respeito aqui ao nosso agrupamento. Portanto, é... Depois trabalham noutras, noutra área no Prado (nome fictício), portanto já va, já vai fora da nosso, do nosso agrupamento. Depois tem outro tipo de intervenção, tem por exemplo o Mais Atitude que é, é uma equipa de intervenção de, de consumos ao nível dos consumos, hum, e que também tem portanto uma parceria cá com a escola, todas são cá, pelo menos...

[30] E03b. Com o IDT grupo de trabalho.

[31] E03a. Exactamente, com o IDT, portanto, estão cá uma vez por semana e fa, vêm aqui ao GIA, ao nosso Gabinete de Informação ao aluno, estão lá também, hum para intervir com algumas situações que lhes são sinalizadas, não é? Ou, ou dúvidas que, que os alunos queiram tirar, portanto, eles também vão, vão fazendo aqui um trabalho, hum, portanto em parceria com a escola. A nível da Cruz Vermelha, portanto, ééé...

[32] P. É...Hum, Centros de Saúde, por exemplo.

[33] E03a. Centros de Saúde temos, temos aqui o projecto de educação para a saúde, hum, portanto, ainda agora temos, hum, olhe...ainda anteontem aqui temos articulado aqui com por exemplo a enfermeira, a enfermeira Isaura (nome fictício) que é a enfermeira que está a fazer aqui aaaaa...

[34] P. A ligação com a escola.

[35]E03a. ...a ligação com a escola, portanto e temos algumas situações que nós lhe ligamos eee portanto também que nós vamos, vamo-nos apercebendo que não há acompanhamento nenhum a nível de saúde, portanto, que há aqui algumas dificuldades no acesso à à, a nível das consultas e nós vemos aqui na escola as necessidades. Hum...e, e fizemos na altura, portanto algumas situações que eu fui sinalizando de famílias que era necessário realmente aqui uma intervenção nessa área, e eu fiz em conjunto com a enfermeira Isaura, fizemos em conjunto atendimentos aos pais também, e portanto depois ela vai, vai comunicando connosco dando um bocadinho de feedback do, de como é que está a situação. Nós também ainda anteontem ligamos para perguntar à enfermeira Isaura como é que estava aquela situação. Portanto há aqui um bocadinho, esta, esta parceria no âmbito da educação para a saúde também.

[36]E03b. E às vezes em coisas tão simples quanto uma que, que, que nos foi surgindo este ano que é o piolho, não é?

[37]E03a. Ah, exactamente.

[38]E03b. E nós sabemos que o piolho enfim. E este ano o piolho...

[39]P. ...está cá na escola.

[40]E03b. ...que eu ontem andava, era a minha mãe, era toda a gente, pronto, está muito...Efectivamente chegamos...porque, porque às vezes estamos um bocadinho distantes desta realidade, de ir à farmácia comprar o, o, o champô e depois o repelente. E custa um valor significativo, portanto, e quando nos começamos a aperceber este ano, as mães não têm condições...de comprar. Obviamente que o menino, a menina, ao outro dia, ou o menino vem para a escola ou então ficam em casa, portanto.

[41]P. Claro.

[42]E03b. Porque não há o valor, o valor fica sempre quinze, vinte euros, portanto, é complicado, não é? No, e principalmente quando temos famílias... e normalmente são de famílias de um nível ... com o nível económico baixo, portanto. Hum, e também se ligou nesse sentido a ver se havia não é? Aqui a doutora Núria a ver se conseguia, a ver se conseguimos namorar ali o centro de saúde, se havia alguma forma de... de arranjar o produto que se pudesse facultar a estas famílias e...porque...é nesta coisa, é nisto tão simples, não é? Nesta.

[43]P. Claro.

[44]E03b. Neste problemzinho tão simples do piolho, lá está, que se gera depois uma grande confusão, portanto, não é? Hum, e depois não há assim grandes respostas, acabamos sempre por...dar-lhes o valor, um valor um bocadinho mais a baixo de quanto é que custa o produto, não é? Mas não deixa de, de ser complicado, não é?

[45]E03a. Depois temos que orientar os pais, não é? Para saber como é que vai fazer o tratamento, como é que...também damos essas, essas orientações.

[46]P. Ensinar os pais.

[47]E03a. Ensinar um bocadinho os pais, fazemos muito isso, não é?

[48]E03b. Sim, sim, porque muitas vezes basta...ficam muito surpreendidos porque é só, é só deitar...Não é só deitar o produto, tem-se que depois retirar, não é? Portanto, hum, e mesmo esse, mesmo nisso não está, pronto.

[49]E03a. Não está interiorizado.

[50]E03b. Não. Mas começa mesmo por esse, por essa...por is, por isto tão mais básico. E então na alimentação, portanto, também vamos falando um bocadinho

na alimentação, não é? Até porque a alimentação tem sido um trabalho feito aqui e com os centros de saúde, tem, tem, tem-se esforçado bastante, portanto, eu acho que sim, de chegar até à, às escolas. Os professores também, portanto, principalmente os do primeiro ciclo, lá está, e os jardins, os jardins de infância e os primeiros ciclos e tem-se conseguido assim resultados muito simpáticos também com as animadoras nas, nestas escolas de intervenção mais prioritária, portanto, o primeiro ciclo. Aqui a N., M. e G3. portanto, hum e depois, aqui a nossa técnica de educação. Que, que intervém aqui na nossa cantina e começa já a enraizar-se a sopa e a fruta e o legume, porque também, lá está...

[51] E03a. Não havia essa...

[52] E03b. Não havia, portanto...É tudo, é tudo... acaba por ser tudo muito de raiz, mas tem sido bem simpático, não é? E depois essas associações vão, também vão, vão, vão, vão ajudando, vão colaborando não é? Eu não sei, agora meti-me aqui um bocadinho...

[53] P. Ah, não, está certo, está, está, está... Hum, no caso da CPCJ, hum, qual é a relação com a escola como é que é estabelecida, hum...

[54] E03b. É muito próxima, portanto, desde, hum, mesmo antes do TEIP, portanto, eu estou aqui à qua, dois anos antes de, de, de ser um TEIP. Nós temos uma, uma, uma colega que faz a ligação directa, portanto que é nossa colaboradora directa. Que está cá na escola e com a qual nós vamos falando sobre as situações da CPCJ. Ela não é a gestora de todos os casos mas acaba por nos dar as informações, não é? De...dos dela pelo menos, trabalhamos com ela directamente. Depois ligamos, comunica-se para a CPCJ ou eles para nós, portanto e vamos trabalhando com os gestores dos casos. Hum, a Núria faz muito mais isto do que eu, eu tenho feito alguns, pronto mas a Núria está mais relacionada com, com, com essas situações, principalmente por causa dos meninos de etnia cigana muito...este ano aconteceram algumas situações, decerto até são importantes partilhar, não é? E vai haver uma, agora, ainda hoje vai haver, vai...

[55] E03a. Ainda hoje. Hoje de manhã tive uma reunião...

[56] E03b. Vai sair agora...que já estão a começar também a, a retirar meninos de etnia cigana das famílias, portanto, que era uma coisa que num, que antes não acontecia, hum, isto é muito, muito sensível, portanto, nós também achamos isto às vezes um bocado sensível, pronto.

[57] E03a. É uma questão um bocado complicada.

[58] E03b. Hum, e depois também a relação, também tem sido feita muito com os directores de turma, agora. Ah, esta, porque a CPCJ mudou toda este ano, portanto, toda, todo, toda a equipa de trabalho mudou, alterou, hum, e este ano uma das estratégias adoptadas são relatórios que enviam para cá para a direcção, portanto, orientada para os directores de turma, que são directores de turma, ou os professores titulares daqueles meninos, e fazem relatórios, hum, periódicos para enviar, para se ir avaliando a situação. Não só pelos técnicos, portanto, mas também com, com, com os professores, não é? Ou, ou no primeiro ciclo com os, com os titulares, aqui com o director de turma. E tem-se, tem-se tentado articular desta forma.

[59] E03a. Algumas situações nós vamos sinalizando também, nós equipa, portanto, normalmente os professores quando detectam alguma situação sinalizam-nos a nós, equipa que estamos cá no contexto escolar, não é? Nós

avaliamos a situação e, e tentamos, nós também em conjunto com a família, hum, dar algumas respostas, não é? E, e mudar um bocadinho, hum, algumas situações complicadas. Hum quando realmente isso não se verifica, ou algumas situações são mesmo graves inicialmente, portanto, nós temos o dever também de sinalizar e depois de tentar também trabalhar em conjunto, hum...

[60]E03b. Mas nós temos um, um, um, um princípio que é: só sinalizamos quando esgotamos aqui...

[61]E03a. Exactamente.

[62]E03b. Todas as alternativas, portanto na relação com a família.

[63]E03a. Exactamente.

[64]E03b. Não é? Só quando as esgotamos, e a família fica logo a saber, isto não há denúncias anónimas, portanto, não é? A família fica a saber prontamente que se não cumprir, hum, vão ser sinalizados e o que é isto implica, pronto. E, e realmente é só mesmo em último recurso, também percebemos que às vezes as famílias não têm competências para, não é? E às vezes nunca ninguém lhes chamou à atenção para, e portanto quando é identificada é importante é falar-lhes e dizer: "Olhe é assim temos isto e o que, e para conseguir isto tem-se que alterar aqui.". E tem sido um sucesso eu julgo que sim, com muitas famílias nem sequer avançamos. Depois, obviamente que a, a, a, o não comprometimento também nos leva, porque, e eles percebem que é uma questão legal, não é? Nós temos que, sendo informados sinalizar.

[65]E03a. E é o que eu digo, nós temos um contexto privilegiado porque estamos directamente com, com, com as crianças e, e vamo-nos apercebendo muito directamente as evoluções ou não das situações. Mas tentamos sempre esta proximidade, tentamos trabalhar, nós em conjunto com, com, com as famílias, nós como equipa multidisciplinar muitas vezes, eu a Sandra (nome fictício), não é? Psicóloga, técnica de serviço social às vezes até a técnica de educação e a animadora que também está nalgumas situações na, na, na escola primária.

[66]E03b. E as tutoras.

[67]E03a. E as professoras tutoras exactamente, que existem na, que existe também no âmbito do Alfa, não é? A acção tutorial. Hum, portanto, trabalhamos aqui em conjunto no sentido de, de tentarmos realmente dar resposta, dar resposta às situações e que haja uma melhoria de, de, das situações. Agora muitas vezes chegamos a um ponto, não é? Depois de já termos esgotado tudo aquilo que seria possível, em que realmente temos que sinalizar e depois temos que trab...e trabalhamos, continuamos a trabalhar em conjunto, não é? Em conjunto com a CPCJ. Algumas situações já estão sinalizadas ou já estavam, não é? Portanto, vamos, vamos articulando e vamos, hum, vamos reunindo, hum, periodicamente para avaliar as situações, portanto. Um bocadinho assim nesse sentido.

[68]P. Hum, e a associação de pais, hum, há alguma relação aqui com o gabinete ou...

[69]E03b. Nós vamos tentando, não é? Pronto, e muito honestamente, nós aqui mais com, com, com, com a dona Margarida (nome fictício) lá está, a dona Margarida que é, que é a representante da associação de pais, hum, que é uma querida. Está sempre disposta, se a gente chamar para alguma... Mas depois, às vezes os horários não são concordantes. Como é que a gente faz? Muitas vezes faz chegar por, por outras vias, não é directamente mas ou por telefone ou às vezes só nos encontramos em reuniões, porque depois a associação de pais também faz

parte por exemplo, da, da, da equipa de mediação comportamental, dos meninos, não é? Portanto e a partir daí sempre que apanhamos a dona Margarida vamos, hum, pedindo assim algumas coisas ou sugerindo algumas coisas. Hum são solícitos, são sempre presentes, no primeiro ciclo também julgo que sim até porque as animadoras estão sempre em contacto com, com a, com a associação de pais. Se calhar também há aqui, hum, daqui se calhar há uma grande fragilidade também, hum, aqui porque, porque nós também às vezes não... Como as coisas vão estando resolvidas nas micro famílias, não é? Não precisamos de ir... Mas por exemplo quando é uma festa da comunidade, São João, são eles que dinamizam, são eles que também, hum, ajudam economicamente, portanto, hum, mesmo as festas dos meninos que às vezes, à noite, que às vezes fazem as festas à noite, das nove à meia-noite, portanto. Estão sempre, estão sempre... colaboramos sempre com eles, portanto, com a associação de pais também está sempre presente, aaahhh, para, como eu costumo dizer no baby-sitting, não é? Ficamos aqui um bocadinho todos, aaahhh, a apoiar, portanto, hum, nisso sim, agora em termos de intervenção se calhar também nós não solicitamos assim tanto quanto isso, portanto, as coisas vão-se fazendo, vão-se resolvendo, hum, e também... Se calhar é uma das coisas que...

[70]E03a. É uma das coisas, é uma das fragilidades se calhar que, que se poderia...

[71]E03b. É, é... Ainda agora passei por ela, lá está, e em termos informais: "Olá, tudo bem?". Ela pergunta se está tudo bem, está tudo bem.

[72]E03a. Mas que o tratamento a nível formal, se calhar...

[73]E03b. Mas é... Mas por exemplo se for imaginemos, nós somos escola PRESSE, somos escola... O programa regional de saúde, programa regional de educação sexual em saúde escolar portanto. Propusemo-nos no ano passado, hum, eu enquanto psicóloga e a coordenadora de educação para a saúde, a professora Clara Fontes (nome fictício) estivemos formação, portanto, para podermos, para habitar a escola a ser PRESSE, em parceria com a, com a, com a UCC também da colina, portanto centro de saúde. Uma das enfermeiras que nos foi, aaaahhh orien... pronto que nos foi dada, hum, portanto que formamos equipa e demos educação sexual, neste ano demos a seis turmas de professores do primeiro, segundo, terceiro ciclos, e demos agora dava para assistentes operacionais e para o ano damos para os pais. E portanto, nisto, por exemplo, reunir com, com, com, com a dona Margarida da associação de pais e isso são muito, disponíveis, portanto. Poderão não aper, ape, aparecer o número de pais que gostaríamos mas nós solicitando a dona Margarida... Gere assim um bocadinho não é? Conseguir trazer alguns, alguns pais porque cada turma também tem representante de pais, não é?

[74]P. Claro.

[75]E03b. Portanto, por turma. E às vezes é isso que, que também, é bem mais nesse sentido que nós às vezes prossigamos aaaaaahhhhh, a ajuda deles. Ou seja, sensi, como forma deles sensibilizarem mais juntamente os pais a estarem presentes, portanto, não é? Pronto. Hum, e vai-se conseguindo. Ainda não se consegue como se gostaria, não é? Pronto, hum, porque os dias da semana já se sentaram todos, as, as horas também excepto as menos um quarto antes de entrarem em casa e as nove horas. Mas eu julgo que aos bocadinhos, não é? Vão aparecendo assim pais, mas tem-se feito assim algumas... Quando são, quando,

mas temos as secções que são solicitadas pelos pais, não é? Em direcção de turma, portanto, que são, em conselho de turma, são... Aparecem bastantes, portanto, este ano fez-se de gestão parental, eeeeeee, e vinte e quatro ou vinte e seis pais vêm dezassete que é significativo. Quando se alarga, não é? Quando não é circunscrito ali à turma, portanto, quando é mais...Quando se alarga aos quinto e sei...imaginemos ao segundo ciclo já vêm muito menos pais, portanto, porque nem todos os pais também se revêem naquela problemática, ou então até tipo...não é? Não tem que ter, não há um grande compromisso, não há o compromisso directo com o director de turma, não é? É um compromisso é com a escola, portanto, aparece se dá jeito, se não dá jeito não aparece. Quando é mais este com, quando esta, há esta ligação o director de turma que solicita, que sugere, não é? Aprecem, portanto, lá está, porque é que é tão importante isto, não é? Os directores de turma, os professores, os técnicos estarem próximos das famílias, porque eles assim aparecem, não é? Porque se sentem comprometidos, têm um compromisso. Quando é assim mais convite generalizado as coisas são um bocadinho mais complicadas. Quando é que aparecem mais pais em todas estas, em todas temáticas? É na orientação escolar e profissional, porque efectivamente os pais ficam um bocadinho baralhados que é por esta altura. Aí sim, temos uns quantos pais que já aparecem às sessões que fazemos de orientação escolar e profissional. Mas eu acho que vai-se com, ao longo, ao longo destes dois anos foi-se conseguindo uma proximidade muito maior, portanto, sentimos os nosso pais também mais próximos.

[76]P. Claro.

[77]E03a. Se solicitarmos, hum, mesmo sendo eles a solicitar, acho que sim.

[78]P. Hum, em termos de, deixe-me ver, universidades, a Câmara Municipal, ao bocado falou-me da Câmara Municipal.

[79]E03b. Sim. Hum, a Câmara muitoooo, tem muito a ver também com aquela parte, hum, pronto, mais que também estão relacionadas com as juntas de freguesia, não é? Pronto. Mas aquela da, do emprego, como é que se chama?

[80]E03a. Tem a ver com gabinete de inserção, hum, o GIP.

[81]E03b. O GIP.

[82]E03a. O gabinete de inserção profissional, hum...

[83]E03b. De volver...sim.

[84]E03a. Também é a Câmara que faz um bocadinho a gestão da parte de, da acção social, a acção social escolar. Portanto, às vezes também temos aqui, hum, uma ligação próxima se calhar mais da minha parte.

[85]E03b. Sim, sim.

[86]E03a. Tem mais a ver com questões de avaliação socioeconómica. Hum...

[87]E03b. Até mesmo aquele domínio da acção, da, da professora Tânia Barros (nome fictício), que a professora Tânia Barros falou com quem?

[88]E03a. Não vai falar sobre o Alfa?

[89]E03b. Ah, ainda vai falar. Portanto, sobre, hum, da, da...

[90]E03a. Do banco alimentar?

[91]E03b. Sim. E da po...

[92]E03a. Ah, sim, sim, sim, da, da luta contra a pobreza, não é? Pronto, que existe também, também é um dos, hum, uma das acções de...

[93]E03b. Mas não está relacionado com a Câmara e assim, essas estâncias não estão...directamente, ou indirectamente...

[94]E03a. Hum, indirectamen, é mais indirectamente. Sim, mais indirectamente, porque é, as instituições da comunidade, não é? Que estão, hum, que têm, que têm o apoio da parte do banco alimentar e portanto que se faz aqui uma, uma parceria em situações que nós vamos identificando, hum, cá, hum, situações mesmo de carência, de forte carência, não é? Que, muitas situações de pobreza envergonhada, portanto, em que nós vamos, vamos detectando aqui nas crianças, hum, em que os pais têm vergonha porque já tiveram uma situação económica favorável e entretanto ficaram os dois desempregados, e ainda não conseguem assumir, têm vergonha muitas, de assumir condição de de pobreza, não é?

[95]P. Claro.

[96]E03a. Hum, e portanto no âmbito, no âmbito de, de, do Alfa, também temos uma acção que é...tem a ver com a educação parental. Hum, que nesse âmbito, se fez também um bocadinho aqui uma parceria com o banco alimentar, foi a professora Tânia Barros que esteve um bocadinho à frente. Mesmo a nível também de, de, na altura ela irá falar um bocadinho sobre isso, não é? Pronto, mas eu acabo por estar um bocadinho envolvida porque eu acabo por fazer também as avaliações, hum, socioeconómicas de, das famílias portanto quando nos são, quando me são sinalizadas, eu faço um bocadinho a avaliação das situações e depois as parcerias que a professora Tânia, hum, formou ao nível do banco alimentar, do qual ela também é responsável, eu acabo por sinalizar e acabo por contactar essas instituições, não é? Hum, para se tentar dar, dar resposta a nível da comunidade. Hum, a Câmara é um bocadinho, é um parceiro que está um bocadinho na retaguarda e al, a Câmara também têm, hum, têm portanto têm o gabinete de inserção profissional, têm a parte da acção social escolar portanto, têm parte da acção social propriamente dita a nível de apoio há comunidade. E em algumas situações, hum, entramos em parceria, haverá algumas situações que eu detecto, que, que, ou que já fo, ou que já tiveram algum tipo de...pontual de acompanhamento, portanto ligamos para perceber um bocadinho o que é que, o que é que se pode fazer, o que é que foi feito, o que é que faz sentido dar continuidade. Hum, ou então, mesmo sinalizar, ligar para lá, portanto existe aqui, hum, por parte da Câmara mais, porque...Se calhar contactamos mais as, as instituições que estão mais próximas, não é? Hum, aqui as juntas, que estão mais próximas, depois da comunidade a nível territorial. A Câmara está, está aqui por trás eeee está mais próxima mesmo daquelas que estão territor, territorialmente próximas.

[97]P. Hum, em caso, hum, no caso da, da, da análise das necessidades e dos problemas escolares, quer físicos quer humanos, hum, é, em, é feita, aa, são os professores que falam com, com as assistentes, neste caso, são, hum, é a CPCJ que, que trás às vezes os casos, hum, como é que são sinalizados?

[98]E03b. É assim, é por várias vias, não é? Portanto, chega muito quando é pelos professores. A parte também muito do jardim, também, cada vez os miúdos vem mais cedo para as escolas e são identificadas as situações mais cedo, mais precocemente, não é? Mas pode ser pelas educadoras do jardim, pode ser por professores titulares, directores de turma ou um professor ou outro qualquer do conselho de turma a quem os miúdos se aproximam. Pode ser mesmo estas instituições, por exemplo, a CAFAP, a CPCJ isto já existir e já irem sinalizados e virem falar connosco, e podem ser as próprias famílias ou até mesmo o próprio aluno. Isso também já aconteceu os meninos que chegam e que, hum, falam da

situação. Muitas vezes, às vezes vêm orientados para a psicologia e através daqui, percebe-se que aqui a psicologia se calhar não é, não é, não é o, o apoi, a psicologia não é apenas um, não é apenas a única intervenção que deve ser feita, não é? Se calhar tem que ser feita uma logo de base que é na família portanto, e depois é orientado pra, pra, pra, pra, pra Núria. Mas aparece de todos. Por muitas vias, não é? E eventual, normal, regra geral se, mais o professores, não é? Pronto. Aaaa, mas depois sim, depois também temos...

[99] E03a. A CAFAP, a CPC...solicita para nós termos atentos a determinada situação não é?

[100] E03b. Sim, sim, e mesmo a Segurança Social também temos muitas técnicas da segurança social com, com as quais nos, nos relacionamos já. As técnicas da EMAT. Agora também infelizmente pelos técnico, pelo técnico do RSI o Doutor Hélio (nome fictício), vem cá também.

[101] P. Técnico do...

[102] E03b. RSI é do...rend...

[103] E03a. DG, DGRS

[104] E03b. Há ai, há ai, agora como, ela ontem dizia isto.

[105] E03a. DGRS, direcção geral de reinserção social.

[106] E03b. Direcção geral da reinserção social de menores, portanto, que é depois já das técnicas da EMAT, já é depois de, de é quando já é uma medida mais tutelar, não é? Uma medida mais...

[107] E03a. É quando já, houve alguma situação tratada por parte da polícia portanto, algum crime, algum...

[108] E03b. Já temos também estes colegas que também já vêm cá, portanto, que é o Doutor Hélio continua sempre a ser o Doutor Hélio.

[109] P. Então no caso da polícia vem através da Escola Segura ou mesmo com quem...

[110] E03b. Não, não, pode vir pelo tribunal, portanto ou por este técnico, não é? Ou então as técnicas da, da segurança da EMAT portanto, já nos informam que o caso já passou para outro domínio, portanto. E a partir daí também já vem este técnico cá há escola. Não são muitas as situações, é uma segunda que temos, portanto, uma primeira que, que o menino foi, foi, foi ou desejavelmente integrado não é? Portanto não sabemos muito bem como é que as coisas estão porque efectivamente o menino muito, com uma situação muito complicada, portanto já vinha, portanto de um colégio, hum, semi-aberto, não é? Hum, de Guimarães, portanto com um historial complicado, aqui tentamos de tudo e mais alguma coisa, realmente sentimos pena porque o menino tinha, tinha bom fundo, mas lá está, mas a família a coisa era muito complicada. E efectivamente tivemos que nós mesmo, isso sim, fazer as, as declarações depois, as, as queixas crime, que tem que ser reportada à polícia, hum, e depois a partir daí, foi...e terminou aqui. Agora temos uma outra situação vamos ver como é que as coisas correm, mas esperamos bem que pelo melhor para, para a menor. Porque efectivamente depois o que é que acontece? Existem ameaças, furtos, não é? Portanto, este domínio, hum, e depois não...aqui na escola portanto, não é?

[111] P. Dentro da própria escola.

[112] E03b. As amea, éé aaa, mas nunca se vai muitas vezes identificando essas ameaças, por exemplo, nesta situação em particular sim. Amea, o bullying tal, tal como as bullying não é que se vai descortinado depois um bocadinho, hum, mas

que nos preocupa efectivamente mais depois do que o percurso da menor, não é? Porque depois há queixas no exterior, hum, e nós vamos sendo informadas pela CPCJ ou pelo tribunal de menores, portanto através das técnicas o que é que se está a passar em termos de queixas externas também. Portanto trabalhamos muito isto e há uma reunião ontem fartei-me de dizer que foi marcada precisamente pra ver, para haver uma actuação concertada. Depois também envolve já a avaliações da Universidade do Minho, não é? Perícias e tudo mais, porque efectivamente as coisas depois vão-se complicando por causa desta... às vezes desta falha da comunicação com a família, não é? As famílias até vêm mas depois não cumprem. Hum, mas são, foram duas situações e uma realmente já vinha ela toda decom, des, desestruturada, muito destruída, portanto. E esta não, esta foi-se, foi-se deteriorando portanto e tem sido complicado, principalmente porque, porque a mãe também não, não nos ajuda muito, pronto. Vamos ver, esperemos bem que seja pelo bom caminho, não é? Mas, mas, já começamos obviamente a alargar as relações não é? Pronto, para, para outro tipo de técnicos porque efectivamente a CPCJ não dando saída, ou dando, ou, ou, ou o domínio deles de intervenção fechar, passa logo pra, pro, para o tribunal de menores, do tribunal de menores poderá passar pra...dependendo da, do que o juiz decretar portanto para instâncias ainda mais superiores, digo eu. Não sei, não percebo muito bem estas nomenclaturas que depois vocês usam porque ela ontem dizia-me "Olha não sei Sandra, IRS não é, é DGRS". Portanto agora não me vou esquecer, hum, que é uma das técnicas da EMAT, portanto tivemos, tivemos, realmente, mas isto é bom...Por exemplo isto dos dois anos, uma pessoa sente que a parti, até agora, não é? No segundo ano já quase conhecemos os elementos todos, não é? Já telefonamos, já temos os números pessoais de toda a gente portanto, isto é, isto vai-se ensinando não é? Não pode...e depois as pessoas também nos vão conhecendo, também procuram mais, também se reúnem, também estão mais disponíveis também, não é? Portanto e as coisas assim realmente e efectivamente funcionam muito melhor. Muito, muito, muito melhor, digo eu, e então tu ainda tens mais noção não é?

[113] E03a. Sim.

[114] E03b. De algo, que acontece, dos resultados portanto. São, são muitos.

[115] E03a. Este trabalho em parceria é muito importante, da, da articulação com, com todas as entidades que acompanham, que estão à volta um bocadinho do menor e da família, é fundamental para se conseguir resultados.

[116] E03b. Eu até costume dizer, que eu estive aqui dois anos antes da Núria entrar, portanto, hum, eu já não consigo viver, este é o meu braço direito, o meu braço esquerdo. Que efectivamente é verdade, é que, isto, fazer isto tudo é muito complicado portanto. Há que haver realmente...

[117] E03a. Trabalho de equipa.

[118] E03b. E, e um trabalho, não é? Quer dizer, é diferenciado, efectivamente cada uma tem a sua formação e depois no bolo dá assim, eeeee sentimo-nos mais livres, mais libertas, e olhamos para os miúdos e achamos que fizemos realmente melhor não é? Porque, estando aqui na equipa nós acabamos por controlar mais, quando está por fora, por telefone, nós controlamos e as pessoas estão, estão, estão realmente presentes mas aqui pelo menos, neste domínio ajuda. Nem que seja só o chegar à família, não é? E fomentar outro tipo de segurança, outro tipo de estrutura, mesmo para os professores e para os directores de turma sentimos

isso também. No ano passado era muito, não é tudo muito, muita ansiedade, muita sede, este ano não, este ano nota-se um maior relaxamento, um maior, portanto, porque realmente começa a sair daqui também, visto um trabalho de equipa e de relação continua que é fundamental.

[119] E03a. E começam a perceber um bocadinho o nosso trabalho em conjunto, não é?

[120] E03b. Sim, exactamente, e já não intervém. Depois eram vários, eram três ou quatro pessoas a fazer o mesmo, não é? E depois às vezes o mesmo e a contradizer. E agora não, agora sente-se realmente mais, mais tranquilidade, portanto, não é? Mais, tudo mais orientado, mais centrado e as situações também a resolverem-se de uma forma mais positiva, sempre que possível, portanto. E é sempre positivo mesmo quando às vezes se tiram os meninos das famílias, que é o último recurso. Também é quando realmente já não conseguimos o comprometimento da família. Que, que é algo custoso.

[121] E03a. É muito custoso. Não somos nós que temos esse poder, não é? Para, para fazer isso...

[122] E03b. E este agora...E este que vai acontecer agora realmente, não é?

[123] E03a. Hum, mas nós efectivamente é como lhe digo acabamos por ter um contexto em que estamos muito próximos deles e acabamos por...por detectar as situações...E portanto acabamos por estar muitas vezes emocionalmente, também, envolvidas com as crianças e...Nós, nós verificamos mesmo que há situações de risco, temos que, temos por obrigação intervir, não é? Mesmo que isso nos custe imenso, e mesmo que, que as consequências não sejam as melhores, hum, do mal o menos, não é? Como se costuma dizer, não é? Mas às vezes temos que assegurar a, a protecção das crianças e às vezes tem-se, tem que ser tomadas aqui...

[124] E03b. Pronto, e uma das coisas que nós tentamos sempre também é que a ser mais do que um menor, ficarem juntos. Hum, e perto de nós. Portanto a maior parte dos nossos meninos ficarem cá.

[125] E03a. Sim, se possível aqui, dar continuidade cá na escola.

[126] E03b. Portanto sob a nossa alçada, como nós costumamos dizer, não é? Hum só mesmo em último recurso é que... saírem aqui do nosso, do nosso meio e separarem de nós. Até agora temos conseguido.

[127] E03 a. Sim, sim, para já.

[128] E03b. Mas... Esperemos que continuemos a conseguir. Têm sido retiradas umas quantas crianças.

[129] E03a. Sim. Este ano mais do que no ano passado.

[130] E03b. Mais.

[131] E03a. Se calhar... Se, se tá... As pessoas estão mais despertas se calhar pro, para estas problemáticas, não é? Hum, portanto pode ser, podemos ver isso pelo lado positivo não só pelo lado negativo.

[132] E03b. Sim, sim.

[133] E03a. Não é? Mas também pelo lado positivo que vão estando mais despertas e portanto...

[134] P. Hum, estão mais...

[135] E03a. Mais alarmadas para estas situações.

[136] E03b. Sim e depois também uma coisa é certa nenhuma destas instituições das quais trabalhamos, em que os meninos estão internos, hum, estão, trabalham no sentido de não os querer reintegrar, reintegrar, com vista à reinserção, de todo.

Portanto o objectivo é muito, é memo, é mesmo fazer com que isso aconteça e portanto é por isso que temos a CAF, a CAFAP, não é? Do apoio à família e temos... tudo isto a trabalhar para se criarem as condições prós meninos voltarem para casa. E qua, e isso não acontece efectivamente quando as famílias, as próprias famílias não, não, não garantem essa estrutura. Porque quem garantir estamos sempre de acordo na reinserção e continuarmos o apoio mas já com os meninos em casa e com as famílias, porque é isso o desejável, não é? Hum, mas só não acontece realmente nessas, nessas situações, porque caso contrário as coisas tem acontecido nesse sentido, temos tido...

[137] E03a. Sim, sim.

[138] E03b. ...sucesso portanto têm voltado, e as coisas têm corrido melhor, hum, não ajudando, as famílias também não ajudam e depois é uma grande mágoa e uma grande angustia, porque queremos leva-los para casa, não é? Efectivamente depois nas férias eles deixam de estar aqui, nós também, eeeee mas deixam de ter aqui a família da escola e a família, família não protege, não é? E isso é...Em Julho, o mês, o final de Junho é sempre um bocadinho angustiante em relação a estas crianças.

[139] E03a. Temos crianças que são muito felizes na escola.

[140] E03b. Exactamente.

[141] E03a. Depois...Hum...

[142] E03b. É verdade.

[143] E03a. O outro contexto, quando vão para casa não, não é a mesma coisa.

[144] E03b. Ou mesmo pra, ou quando não estão...

[145] E03a. Ou para a instituição, não é? Portanto, nós verificamos muito isso, que há crianças que são, o local onde se sentem mais felizes é na escola, e e é uma, é uma angustia um bocadinho para nós, quando nós pensarmos nas férias...

[146] P. E no caso dessas crianças em termos...hum conseguem ter sucesso, hum, educativo, hum, ou também...

[147] E03a. Claro que essas crianças são...enfim, têm um contexto muitas vezes que não as estimula tão bem, hum, portanto ao nível da aprendizagem, não é? Portanto ao nível de, do sucesso, têm se calhar mais dificuldades em ter sucesso do que outras crianças que...que são, hum, que são educadas num outro contexto familiar, não é? Mais estruturado, mais apelativo. Hum, e portanto nós temos feito uma trabalho quer em parceria, quer com essas situações quando são detectadas quer com os directores de turma, tem muito directamente com o director de turma. Essa crianças mais problemáticas têm normalmente um acompanhamento de um professor tutor, não é? Que acompanha mais individualmente essas situações. Hum, às vezes o trabalho a nível de, de, na parte de, de orientação, de, de, mesmo da parte comportamental, não é? De, de trabalhar um bocadinho os comportamentos, atitudes, e também um bocadinho depois na orientação a nível pedagógico não é?

[148] E03b. Pois, porque é assim, depois os colegas deles também têm esses apoios, eles têm aquela, é aquela, o apoio ao estudo, portanto têm uma sala de estudo, têm horários, têm...portanto que é o que é, o que muitas vezes lhes falta. O que acontece muitas vezes aqui, e eu estou a pensar numas quantas, hum, numas quantas alunas nossas...

[149] E03a. Eu não sei se está a falar directamente, desculpa, estamos a falar directamente das crianças que estão institucionalizadas ou de crianças que estão em situações de risco?

[150] E03b. Sim, sim, as institucionalizadas.

[151] P. É de risco e...

[152] E03b. E as outras.

[153] P. ...sem ser as institucionalizadas. As duas.

[154] E03a. Ah. Sem ser, sem ser institucionalizadas e de risco ok.

[155] P. Mas no caso das problemáticas, das que têm problemas, hum, familiares...

[156] E03a. Sim.

[157] E03b. Pois. Por exemplo as que estão institucionalizadas realmente elas têm depois todo um programa de acompanhamento da própria instituição também para além da tutoria e de todo o apoio aqui, hum, o que acontece muitas vezes é é é depois manifesto é mais em termos comportamentais. Maior revolta. Eu estou a lembrar-me daqui de algumas, da EB2,3, portanto, são um bocadinho mais revoltadas, não é? Portanto e, e...

[158] P. E traduz-se nos comportamentos de indisciplina.

[159] E03b. Sim, porque mui, eu estou aqui a pensar numa que é, é efectivamente isso, porque em termos cognitivos é muito rica, não é? Hum, mas depois em termos compor, em termos, em termos comportamentais a coisa complica-se um bocadinho. Depois temos outras meninas que realmente também estão numa estrutura familiar, cognitivamente também têm um défice não é? E depois esta instabilidade emocional é terrível. Hum que depois obviamente que é associada a muitos comportamentos, como a manipulação, a mentira, hum prefiro dizer falta de verdade, portanto, não é? Depois porque, hum, e obviamente que isto tudo depois interfere e porquê? Porque estão sempre a pensar, hum, quando é que vão voltar para casa, não é? Hum e depois é-lhes retirado às vezes, hum, as famílias quando às vezes não colaboram depois nem aos fins de semana, portanto. Às vezes temos famílias que nem telefonam, e portanto tudo isto, e a, e nota-se, hum, eu acho que conseguimos notar quando é, quando eles não vão ao fim de semana. Alguns deles, nota-se logo. Isto a segunda-feira é terrível, é asneiro da grossa, portanto, não é? Hum, porque efectivamente é complicado para eles gerirem porque, mesmo, mesmo percebendo que os pais não lhes dão as respostas que eles gostariam são pais. E o carinho, o afecto, e a proximidade é importante, não é? Hum, e batem-se, mas a maior parte dos nossos meninos institucionalizados são meninos que requerem muita atenção, muita orientação, mas, mas também todos nós sabemos isso e todos também...

[160] E03a. Principalmente temos as, ainda, ainda agora no, tava, tava a falar agora de manhã que no centro escolar da N. temos ali bastantes meninos do Colégio de São Caetano.

[161] E03b. O senhor brilha, o Jorge (nome fictício)

[162] E03a. E eles...

[163] E03b. Pois...passou-se não foi?

[164] E03a. E eles...Sim. E, e portanto, a animadora sociocultural que nós temos lá, portanto é essencial também muitas vezes no trabalho que faz com eles. Hum, e tem sido...Aliás temos lá um que criou ali...quase nela uma figura quase

materna, não é? Uma referência materna, e que a respeita imenso, portanto e, e criou ali uns laços afectivos também...

[165] E03b. Maternos.

[166] E03a. Também... fortes, e portanto tem de se fazer este trabalho em conjunto, com a animadora sociocultural, com os professores tutores aqui na escola. Hum, agora não é fácil efectivamente essas crianças têm mais dificuldades por estas questões das, da alteração ao nível de, ao nível emocional, de gerir toda, todas estas, esta instabilidade emocional.

[167] E03b. Mas temos grandes vencedores. Temos aqui meninos muito resiliêntes, eu costumo dizer que, com as condições que eles apresentam, que eles, que a vida deles, já a história de vida que têm, hum que são extraordinários, eu às vezes digo: "Eh pá, estes meninos são uns corajosos, são uns valentes". Não é? Porque no meio deles, eles sobrevivem...E sobrevivem com qualidade, portanto, não é? Conseguem, hum, por exemplo, podemos dizer aqui nomes porque é efectivamente, o Joaquinzinho (nome fictício) pá. Olho para o Joaquim e digo este é mafa, mente-me que é uma coisa...mas lá está, mas também é a forma que ele tem, hum, de gerir, não é?

[168] E03a. Estratégias que ele arranja para, para passar o dia a dia dele, não é?

[169] E03b. E uma pessoa às vezes até, tipo, olha deixa lá, ele até está a resolver o problema vamos lá ver, portanto. Mas são meninos, muitos deles que são brilhantes em termos estratégicos, não é? Está bem que tem que ter, e têm, têm sempre outros adultos significativos por trás, nem que seja na escola, lá está, a animadora, ou o professor, ou, ou a psicóloga, ou a técnica do serviço social. Quer dizer, eles vão-se segurando em alguma coisa, é certo, mas que conseguem, não é? Resistir e sobreviver, mesmo não tendo se calhar os resultados académicos que gostaríamos eh pá, mas tendo outros, portanto e mostrando que efectivamente...

[170] E03a. Mas quando se pensa, eu acho que quando se pensa na intervenção como no caso do António (nome fictício), isso.

[171] E03b. Ah que maravilhoso.

[172] E03a. Quando se pensa na interv, quando se começou no início era muito complicado, era uma situação muito complicada que não se viu. Era difícil quase ver ali...

[173] E03b. Ver um, ver uma luz ao fundo do túnel ,não era possível.

[174] E03a. Uma luz ao fundo do túnel. E fizemos muitas reuniões para, para reavaliar, e para ver estratégias de intervenção. Quer dizer, olhando para, olhando agora, se calhar, hum, esses meninos, ou nesse caso por exemplo, não, não, quer dizer não atingiram o, o, o que os outros meninos que não estão em risco e que têm uma situação favorável não é? Hum, hum, não atingiu esse nível, mas comparando com, com a situação em que ele estava anteriormente, fez uma evolução fantástica, não é? Ainda hoje, por acaso, estivemos a conversar na evolução...espectacular a nível de comportamento, a nível de... Portanto as competências que ele foi adquirindo, foram graduais, não é? E neste momento podemos dizer que ele evoluiu muito e que, que está, hum, nós temos que valorizar, na, na área, na nossa área social, não é? Temos que valorizar estas, estes...

[175] E03b. Maravilhoso. Este, este menino, esta família, eles, eles são dois irmãos, mas mai, eles têm outro menino. Hum, eles viviam aqui na, na, nas

[176] E03a. No monte, nas barracas

[177] E03b. Em São João, nas barracas de São João. Agora estão, estão numa casa, portanto, era um bichinho autentico, um bichinho quando se encontrou. Mas tu consegues dizer se calhar melhor as, as, as pessoas que estiveram envolvidas, mas lá está o, o processo em si, o que é tão importante das instituições e as, as, intervirem. Porque teve, estiveram, esteve a escola, portanto a escola, as técnica do serviço social, a animadora, na educação especial, hum, e depois teve aqui tam...

[178] E03a. A professora tutora.

[179] E03b. A professora tutora e depois fora.

[180] E03a. Esteve ali o São Caetano.

[181] E03b. Esteve São Caetano.

[182] E03a. Ali o protocolo da RSI, teve a CPCJ também.

[183] E03b. A Cruz Vermelha.

[184] E03a. Embora a Cruz Vermelha também esteve inicialmente.

[185] E03b. Portanto, e só assim...

[186] E03a. E fomos reunindo todos.

[187] E03b. A titulares de turma.

[188] E03a. A titular de turma. A família também, hum, os pais não é?.

[189] E03b. Portanto, não é? A família essencialmente, claro.

[190] E03a. São essencialmente envolvidos, não é? A professora titular de turma, hum, portanto e só depois...

[191] E03b. E assim é que...efectivamente, se não houvesse esta articulação não se conseguia. Isto temos a perfeita noção e portanto tem-se que trabalhar e isto é uma avaliação semanal. Portanto, esta gente pode não se encontrar todas as semanas mas estão sempre...não é? E, e isso e em reuniões. A escola, está sempre em articulação e depois mesmo a doutora Paula (nome fictício) ééé fantástica, não é? Que trabalha na Cruz Vermelha, portanto, está sempre...

[192] E03a. Sim, sim. Sempre disponível. Sempre presente.

[193] E03b. ...presente, sempre disponível. Portanto, só assim é que realmente vemos que há resultados, se não julgo que era muito...Porque até aqu, até então, até aquela data não, não se tinha conseguido grande coisa, não é? Portanto, e e depois quando se efectivam ou houve um programa ou um comprometimento e tudo, não é?

[194] E03a. Se juntou tudo, houve programa, e datas.

[195] E03b. Tudo.

[196] P. E isso veio com o projecto do Alfa.

[197] E03b. Com o projecto do Alfa. Só, só, só através do, do projecto Alfa é que realmente isto, isto é possível. Não é possível sem...porque depois não temos...sem o projecto Alfa não temos, não temos nada. Portanto.

[198] E03a. Os recursos humanos é impossível.

[199] E03b. Aqui, aqui temos a psicóloga, tínhamos, portanto, nem sei se, se, se av, se continuamos, portanto não temos mais técnico e o serviço social indiscutivelmente é é essencial. Hum, não tínhamos as animadoras também, não tínhamos efectivamente tutores, não é? Portanto, depois então seria um elemento... A haver psicólogo seria o psicólogo a ter que... impossível, humanamente impossível fazer isto, não é? Hum, rentabi... assim não, assim está imensa gente toda ela envolvida e a trabalhar para o mesmo lado. Porque o o que mui, o que acontecia muito é às vezes remar ao contrário, não é?

[200] P. Claro.

[201] E03b. Portanto...E a escola ia fazer a mesma coisa e depois... E assim não, assim trabalha-se.

[202] E03a. Hummmm uns fazer a mesma coisa sem se aperceberem, não é?

[203] E03b. Estar sempre no mesmo, portanto depois também não se sai do mesmo sitio, não é? E efectivamente foi o Alfa. Sem o Alfa acho que, que, e este menino é o menino do, do sucesso do Alfa. Eu acho que sim. Se tivesse que... Eu acho que se tivéssemos que associar uma imagem, não é? Ao Alfa, seria, seria o António indiscutivelmente porque este menino é...não tem nada, não tem nada a ver uma coisa...

[204] P. Hum, e entretanto já me falaram de quase, de quase tudo o que eu tinha aqui.

[205] E03b. Pois nós vamos falando, não é? Vamos falando.

[206] P. Hum, intervenção com a comunidade já está. As tarefas, actividades desenvolvidas pelos diferentes parceiros também já falaram um pouco. Hum qual foi a principal, ou as principais alterações que ocorreram na escola com a comunidade após a implementação do projecto? Se calhar, é mais...

[207] E03a. Tá mais no âmbito...eu não sei.

[208] E03b. Exacto. Quer dizer foram, foram, foram imensas, não é? Em termos, em termos internos portanto bastantes, não é? Por causa dos recursos indiscutivelmente, e através dos recursos chegamos muito mais facilmente também às fam... a, a a comunidade e às famílias não é? Sem dúvida nenhuma. Hum, eu não sei se a questão vai por exemplo do nós chegarmos até, a relação que estabelecemos?

[209] P. É igual, a escola ir para a comunidade e a comunidade para a escola.

[210] E03b. E a comunidade para nós. Porque é assim, imaginemos, hum, e isto, isto, é tão simples quanto isto às vezes até nas animadoras. Hum, porque há muitos, há muitos TEIP's que não, e já ouvimos falar, portanto nas reuniões que vamos tendo, tendo, que não valorizam muito o papel do animador sociocultural. Hum, na nossa equipa a animadora sociocultural é fundamental. Só nisto de vir ou ir, portanto, e é uma diferença enorme. As escolas do primeiro ciclo, hum, não, não tinham enraizado isto da animação, e a animação não passa só por fazer de borboleta e portanto como eu costumo dizer "Vem um palhacinho". Não mas dinamizar actividades, hum, orientadas para os meninos e para o desenvolvimento dos meninos a todos os níveis, não só apenas cognitivo, criativo, na, no domínio lúdico mas também pedagógico, portanto, e aproximar as famílias. Nós temos agora nestas escolas, e também nestas, estamos a falar das de intervenção prioritária, que não tinham qualquer tipo de historial a este nível dos pais se envolverem em actividades, hum, nas escolas. Estamos a falar de G3., centro escolar de N. e de M., são dois centros escolares muito complicados, portanto. M. não tinha nada, absolutamente nada, e a animadora criou de raiz, e o que é que temos? Temos pais envolvidos a fazer imaginemos, hum, determinados, hum, determinados trabalhos manuais para, para representar no Natal, portanto em exposição. No centro escolar da N. também portanto os pais fazem em casa com os meninos, com, com material reciclado e depois é apresentado em exposição na escola. Teatros, os pais envolvem-se nos teatros, portanto, hum, ensaiar os meninos para teatros, dança, no próprio intervalo, eles dançam portanto são eles que sugerem as musicas, treinam coreografias, por exemplo no final de cada

período, agora, quer na escola se houver condições quer depois ali no Galécia, por exemplo, hum, solicitamos o espaço. Os pais participam, os meninos participam, participam no fazer as, as, as próprias roupinhas se for necessário, no ajudar no, no, em tudo, no, em trazer os materiais que se precisa para se juntar e se fazer tudo. Portanto só isto, os pais perceberem também que, que os meninos, e isto, isto é desenvolvimento. Isto é crescimento, não é? Hum, só este trabalho destas animadoras em meios muito desfavorecidos, porque efectivamente, N. e M. principalmente são meios muito desfavorecidos, temos pais, a maior parte dos nossos pais destes meninos são desempregados, ou então tem um nível de rendimento muito baixo e, e, e envolvem-se e estão ali, não é? E, hum, participam e vão ver e querem portanto e percebem que ali é importante e que se calhar os filhos são muito felizes envolvem naquelas... e mesmo eles depois reproduzem isto em casa e portanto...só isto das animadoras eu acho que ganhamos imenso. E entramos nas escolas e percebemos que são escolas, sentimos que é uma escola, do primeiro ciclo, portanto é assim um espaço onde os meninos podem crescer felizes portanto. Sentimos que os meninos são felizes na escola ,ham, e antes isto não acontecia tanto porque os titulares de turma não têm tempo para tudo, não é?

[211] P. Claro.

[212] E03b. Há só um intervalo, há só aqueles intervalos em que o titular embora também este, tenha que estar, alguns deles estão, estão no recreio para tomar conta dos meninos porque não há assistentes operacionais suficientes, portanto pra, pra, pra se poder fazer, pra se poder, os meninos estarem em segurança, mas que também obviamente não vão estar a criar, porque efectivamente as coisas são um bocadinho complicadas, só nisto nota-se logo... e apro uma aproximação muito, muito grande, hum, temos pais que vêm falar com as animadoras a alimentação, portanto, em que se percebe e se diz aos pais o que é que não deve trazer o que deve trazer, se se alimentou, se não se alimentou, se...E os próprios pais vêm dizer não é? E às vezes ele não tomou...

[213] E03a. O que comeu na hora da cantina.

[214] E03b. Sim. “Ele não tomou o pequeno almoço” e então lá se arranja assim uma estratégia para tomarem o pequeno almoço, depois também organizar com os pais a forma de os convencer a tomar o pequeno almoço e depois eles são uns bons mafarricos dizem que a boca se fecha de manhã, não é? Arranjam assim umas coisas fantásticas mas lá se vai...como as tutoras. Hum, as tutoras do primeiro ciclo, porque aqui já, os directores de turma já não intervêm assim muito não é? E portanto é uma boa é uma proximidade diferente, mas as tutoras do primeiro ciclo, são duas, hum, têm feito um trabalho excelente também é preciso notar, não é? Portanto, porque eu não chego para tudo, não é? Como eu costumo dizer.

[215] P. Claro.

[216] E03b. Hum, as, as animadoras fazem parte aqui da equipa, estas animadoras são efectivamente o meu alongamento, portanto. Eu nestas três escolas, que sempre me preocuparam imenso, sinto muito mais tranquilidade, não é? A N. ainda, pronto, ainda é o mais complicado, mas tranquilo, não é? Porque elas acabam, nós temos reuniões semanais ou quinzenais, e acabam por ser uma continuidade nossa, portanto, a Núria sempre que é necessário está com elas, trabalha com elas, fala com elas. a nossa técnica de educação faz a supervisão, hum, às tutoras, portanto, e a, e a reunião depois com as animadoras. Nisto, só

aqui, e são três elementos mais duas tutoras são cinco elementos, muda imensa coisa, não é? Portanto em termos de apoio, quer comportamental quer pedagógico quer emocional que se pode fazer nisto tudo, hum, é assim, é um melhoramento enorme, indiscutivelmente, não é? E as famílias também sentem isso, indiscutivelmente que sentem isso, porque sentem, sentem, sentem que os filhos estão...estão, estão mais, lá está feliz, eu acho que passa um bocadinho por isso. Estão mais felizes não é? Na escola, gostam, por exemplo eu tive aqui uma menina hoje de manhã, e tem sido... terrível, ela está no quinto ano e é pequenita, hum, e quer voltar para o primeiro ciclo. é um terror, eu já disse, "oh meu amor mas..." pelas mudanças, porquê? Porque aqui, lá, e já havia as animadoras, a Maria (nome fictício), não é? Ela fala da Maria, hum, lá há brincadeira, não é? Há as musicas, há as danças, há as actividades todas, há os pais a entrar e os pais a sair, há as exposições, há...Aqui só há os ferros...É, é, e ela tem realmente, depois coitadinha ainda por cima, o que eu disse "meu amor também realmente..." e, e entretanto, já chamei a mãe entretanto também porque para além do mais vai ter uma irmãzinha, e não quer crescer, portanto, não quer, efectivamente crescer. Mas achei, acho muita graça porque, e, e estamos no final do ano lectivo ela continua a dizer "eu quero voltar para a escola primária" não é? Que é aqui ao lado, e que vai lá de vez em quando visitar por isto tudo. Mas a, é, é assim nesta menina começa a ser um bocadinho preocupante, indiscutivelmente, mas os meninos vêm muito assim tipo "Oh Sandra (nome fictício) lá é que era", depois conhecem, quer dizer, aqui meninos e as coisas começam a ficar um bocadinho diferentes, porque já há, há este lá está, e é, e é, e é esta intervenção ou, ou esta...estas condições que se criam precocemente que também depois também vão tendo, sem sombra, sem sombra de dúvidas, resultados, depois aqui, portanto, não é? E principalmente no segundo e terceiro ciclo, portanto agora temos o secundário. Hum, e só nisso eu acho que o Alfa...ganhou muitos, muitos pontos. Hum, porque permitiu termos se calhar pessoas disponíveis, não é? E com formação, hum, para desenvolver este trabalho junto dos meninos, é claro que também, e tenho que ressaltar que são bons profissionais, é certo, hum, mas...eu, eu costumo dizer: "não tem nada a ver". Quer dizer é como se isto tivesse, é como se isto fosse agora um jardim com muito mais flores, não é? Quer dizer, quando eu estava aqui sozinha embora corresse bem, mas não se chegava assim tão, tão longe. Isto chega-se, chega-se, chega-se muito facilmente a tudo não é? E depois com os professores também, envolvidos, hum, as coisas correm sempre bastante melhor obviamente. Não sei se...???

[217] P. Sim, sim.

[218] E03b. Pronto, efectivamente, só nisto portanto que é, que é a minha realidade, que é o que eu conheço, provavelmente a professora Francisca (nome fictício) fala da parte da acção tutorial e a professora Tânia (nome fictício) vai ter a oportunidade de falar na, na, na, no outro domínio. No nosso, efectivamente, só nisto, haver aqui estes elementos que estão presentes, porque estão sempre lá, são um elemento que faz parte da escola, que apoia, os professores, que apoia os meninos, hum, estão lá no horário das nove às cinco e meia portanto, não é? E, e, e é é muito tranquilizador, para nós e para os pais, indiscutivelmente.

[219] E03a. Nós temos, seis escolas primárias, não é? E temos aqui a EB 2,3, portanto, hum, as colegas e as coisas estão. Nós não conseguimos estar em todo o lado, não é?

[220] E03b. Dois primeiros ciclos, três jardins.

[221] E03a. E portanto as colegas que lá estão acabam também por ser um bocadinho os nossos olhos quando nós não estamos lá, não é? Nós tentamos dividirmos um bocadinho semanalmente, um bocadinho em cada escola, não é? E mais se calhar focalizadas nas mais problemáticas, hum, portanto mas elas acabam por estar diariamente lá e acabam por... a nível de intervenção e de, e de, e de diagnóstico, não é? De verificar as situações, acabem por ser muito importantes.

[222] E03b. E, e lá está. É iden, é uma identificação logo muito rápida, não é? E é uma intervenção logo também, imediata. Que se calhar, hum, se calhar não, que antes não era possível, nem se identificava tão facilmente. Assim sim elas estão lá, conhecem, são tipo as mães, as primas, as tias, depois depende do que é que os meninos identificam nelas, mas são sempre alguma coisa da família, portanto, não é? Toda a gente as conhece, vai-se ali à N. a Maria, vai-se ali a M. a Palmira (nome fictício)

[223] E03a. Pequenina a Mariazinha. Estão cá fora nos recreios. Estão depois dentro da sala de aula também fazem trabalho ao nível da, da mediação comportamental, não é? Também com, com as crianças, hum...

[224] E03b. A mediação de conflitos.

[225] E03a. A mediação de conflitos, fazem também esse trabalho em algumas turmas, não é?

[226] E03b. A, a treinar a tomada de decisão na resolução de problemas.

[227] E03a. Exactamente.

[228] E03b. Portanto hoje em dia, hohoje nós estamos a fazer um trabalho muito...

[229] E03a. Tanto a nível individual de algumas situações pontuais que vão surgindo como também a nível de grupo, há nalgumas turmas em que elas o fazem não é? Portanto têm um trabalho ali muito, muito abrangente que conhecem praticamente...todos os meninos, não é? E que mais facilmente identificam as situações.

[230] E03b. E os põe a resolver, eles hoje já resolvem problemas, portanto sociais deles, não é? Tipo "E então e agora? Nós já falamos nisto como é que é?" e às vezes estão um intervalo e eles estão a resolver ali entre eles não é?

[231] E03a. É exactamente. Quando detectam alguma situação falam logo com o professor titular de turma, hum, entretanto vêm à reunião de equipe falamos logo da situação, hum, pode ser necessária a intervenção deeee, da psicóloga, da técnica de serviço social, portanto, depois começamos a trabalhar em conjunto. E é-nos muito mais fácil chegar e percebermos das situações não é?

[232] E03b. Sem dúvida. É muito mais tranquilizador, isso é indiscutível.

[233] E03a. Porque cá antes não existiam estes recursos, não, não...portanto era muito mais difícil identificar eeee tratá-los, não é?

[234] E03b. Embora continue cá com angustias, não é? Porque eu tenho a mania de tentar controlar tudo, mas isto deve ser um problema, o problema, isto é obsessivo mesmo já. Ainda não passou à compulsão mas daqui a nada... Mas eu própria também, independentemente das angustias, as minhas angustias diminuírammm grandemente sem dúvida.

[235] E03a. Claro. Que a nosso, na nossa área, hum... não é? Isso, as coi...hum, não há soluções rápidas, não é? Não há, não há... Às vezes nós gostávamos de ter uma varinhazinha...uns pozinhos mágicos, mas a nossa área é uma área em que os

resultados são muito graduais, muito pequeninos não é? A conseguir-se. E portanto nós temos que valorizar pequeninas coisas e às vezes é um bocadinho impotente não se conseguir logo resultados que nós pretendíamos.

[236] E03b. Mas aquilo que a colega disse à bocado eu acho que é tudo. Eu pelo menos eu rejo-me por aí que é: eu sentir que aquela criança ou aquele adolescente enquanto está aqui, ao pé de nós é feliz, portanto. Realmente nós não podemos mudar contextos de vida e muitas vezes não consigo es...

[237] E03a. Histórias de vida não se consegue mudar, hum...

[238] E03b. Não, não se consegue, e mesmo com os pais, percebemos que...e às vezes é muito ingrato e eu digo que o mais ingrato da minha profissão é às vezes tentar...promover a aprendizagem de estratégias e recursos àquela criança de oito anos para sobreviver em casa é horrível, quando são os adulto que têm que proteger, é uma criança que se tenta auto proteger não é? Pronto, mas efectivamente isso acontece.

[239] E03a. É muito mais difícil trabalhar com eles. Com os adultos é muito mais difícil.

[240] E03b. Hoje acontece, acontece...acontece isso porque os pais não mudam e mostram mesmo que não mudam. Mas aqueles momentos que estão na escola ou que estão connosco e o abraço que dão, e às vezes o mimo não é? Que, que trazem, aquela goma que já tem, sei lá, muita terra na mão, e que a gente tem de comer, mas tem que ser não é? Porque faz parte não é? É, é tão gratificante porque sabemos que naquele momento, naquele espaço, naquele...eles são felizes. É certo que se calhar as coisas são um bocadinho complicadas porque, e eu tenho que partilhar isto com a Núria nestes últimos dias que os miúdos não querem ir de férias não é? E eu corta-me logo a alma quando eu pergunto: "Então estamos quase nas férias?"

[241] E03a. E essa parte é, é...

[242] E03b. Custa. Efectivamente custa.

[243] E03a. Vamos nós pensar o que é que vai daquele aluno.

[244] E03b. Porque é que ele fica assim não é?

[245] E03a. O que é que ele...? O que é que vai ser nas férias dele, como é que ele vai estar?

[246] E03b. "Não vou estar cá Sandra com os meus amigos, não vou estar cá contigo."

[247] P. Depois também não há uma continuidade de...nenhuma oferta lá fora para depois continuar o trabalho da escola.

[248] E03a. Muitas vezes não. E lá está, nós alertamos e, e quando vamos de férias alertamos muito, lá está, as instituições da comunidade que nós já inter...intervimos, alertamos porque, pelo facto de não estarmos com eles, portanto, não vamos detectando durante aquele tempo, portanto é importante estarem mais atentos ao contexto familiar, ao contexto onde eles...onde eles se vão movimentar que não é aqui na escola durante o período de férias não é? E daí a importância de depois das, das instituições da comunidade estarem mais alertas, para essas situações que nos angustiam mais e que não tem tantas respostas, ao nível por exemplo de ATL's, de, de, de campos de férias não é? Que depois são questões também que, que exigem monetar, não é? Condição monetária e que estas famílias efectivamente não têm, não é? Estamos a falar de lá está, a época

que estamos a passar, aqui, e então aqui em Braga a nível de...a nível socioeconómico...

[249] E03b. Complicado. Às vezes temos meninos que não, e nós sabemos, e o fim de semana já nos angustia, alguns deles não têm refeição quente, não é? Hum, e, e as férias são quase três meses. Não é? De facto... Efectivamente.

[250] E03a. Aqui na escola há muitas crianças que por exemplo não têm aulas da parte da tarde e almoçam aqui na escola.

[251] E03b. Sempre.

[252] E03a. Portanto, ficaram...

[253] E03b. Foram criadas todas as condições para ficarem não é?

[254] E03a. Há crianças que nós asseguramos aqui o almoço, portanto são assegurados o almoço. Realmente ela é, se calhar é a altura do dia em que elas têm uma refeição hum...completa e equilibrada não é? Hum, montes, muitas situações, em que me foram sinalizadas em que detectou-se essa necessidade e portanto a criança mesmo não tendo aulas de manhã não tendo aulas de tarde, vem cá há escola para almoçar. Criamos essas condições. Claro depois tenta-se a nível da comunidade, hum, pedir aqui, hum, apoio, apoio externo não é? Para, para realmente se garantir depois em casa alguma continuidade...de condições básicas não é?

[255] P. Claro.

[256] E03a. Mas aqui na escola tentamos fazer o que nos é possível não é? E às vezes angustia-nos um bocadinho agora nas férias como é que vai ser, se não vai, será que vai haver as condições?

[257] E03b. Sim. Embora também, pronto, a Núria também cria algumas...aquelas condições de, de, de, das ajudas com as juntas. As juntas, hum, têm aqueles cabazes, não é? Aquelas...os, os...

[258] E03a. Sim, sim mesmo os centros...

[259] E03b. E mesmo temos alguns centros mesmo a CAFAP que agora não enquanto CAFAP mas enquanto como é que se chama?

[260] E03a. Associação Famílias.

[261] E03b. Ponto. Exactamente. A Caritas portanto vamos orientando as famílias. Mas às ve, às vezes por exemplo é mais complicado assim. Mas têm que...Mas depois percebem também não é? Durante...

[262] E03a. Eles também se vão, vai-se adaptando não é? Vão-se adaptando durante esse período.

[263] E03b. São as tais, as as ta...

[264] E03a. Faz parte não é?

[265] E03b. Faz, faz.

[266] E03a. Das angustias não é?

[267] E03b. Nós costumamos dizer que tamos aqui o mês de Julho portanto se eles quiserem aparecer aparecem não é? Portanto e vêm cá e passam aqui um tempo connosco e tudo mais. Mas é mais complicado porque depois os pais também não os trazem, não os vêm buscar não é? E portanto...Já te, temos tentado alguns aaaaaa, temos tentado apresentar, ou apresentou-se um projecto muito, muito interessante que não foi viável, por estas mudanças todas. Digo eu. Que é o mais, quase trezentos e sessenta e cinco dias que se chama, que é o que muitas escolas já estão a fazer, que durante o período de férias abrem as cantina, abre a cantina não é? Bom, mas depois levantaram-se aqui bastantes questões, nós

efectivamente com o Mega temos duas cantinas. Hum temos aqui a cantina escola A e temos a cantina da secundária. Os funcionários estão cá, portanto, não é? Poderá, poder, podr, poderia escalonar-se portanto, hum, a abertura com, com o número e... o número que seria exigido portanto mínimo com os funcionários. Acontece que depois levanta-se assim várias questões que...tipo: "Quais os meninos?", porque não podemos dar a todos, "Quais os critérios de selecção?", "Qual a escola?", aquilo portanto, este progra, este projecto foi apresentado, hum, jugo eu recentemente, hum, não foi, não foi, não foi aceite porque tem aqui muitas condições que ainda não foram pensadas, nisto, nos critérios de elegi...é certo que...e depois? Temos estes todos, só vamos a cinquenta, que cinquenta? Mas eu julgo que...e eu espero bem que o Alfa continue, se não for Alfa, contemos com alguns recursos. E se não for recursos também as cantinas funcionarem e termos essa...essa oportunidade não é? Portanto criarmos essa oportunidade para os meninos. Porque há muitas escolas que já o fazem, não no concelho de Braga não. Mas noutros sítios fazem-no e até por exemplo nós avançamos também porque depois "Ai depois quem é que fica com os meninos antes das refeições, depois das refeições?" Portanto nós somos seis na minha, na minha equipa, podemos dizer na nossa equipa portanto. Hum e ficamos, portanto, nós também estamos cá, não é?

[268] P. Claro.

[269] E03b. E ficarmos com eles...Hum, eu acho que é um projecto que...que a seu tempo vai ter pernas para andar, por enquanto não porque aconteceu muita coisa não é? Viramos Mega, de repente, hum, depois também agora a nova, a nova eleição, portanto quem é que decide, quem é que não decide. E as coisas complicam-se, mas julgo que isso vai ser um projecto, espero bem que sim, mas acredito nele. E muitos professores acreditam nele, para avançar, porque efectivamente preocupa-nos a alimenta, seja isso só, o alimentar, não é? Ter uma refeição quente.

[270] P. Claro.

[271] E03b. E o brincarem um bocadinho, depois vão para casa outra vez não é? Hum...

[272] P. Terem um sitio para estarem também.

[273] E03b. Sim. Os pais não têm depois onde os deixar não é? Temos pais que estão em casa portanto, hum, os desemprega...os desempregados, mas temos outros pais que, que trabalham bastante e os miúdos muitas vezes ficam em casa sozinhos não é? Porque depois não há suporte familiar, e mesmo o suporte familiar que existe, os avós, trabalham, porque são novos, não é?

[274] P. Pois, ainda não atingiram a idade.

[275] E03b. Ainda não atingiram...Portanto há aqui todo ummm...

[276] E03a. Uma série de condições.

[277] E03b. Que enfim. Que, que dificultam não é?

[278] P. Pois. Hum, então para terminar, hum, qual é, hum nas vossas opiniões a estrutura da comunidade mais importante para a escola e porquê?

[279] E03b. A família. Posso falar da família?

[280] P. Sim, fale claro há vontade. (*risos da entrevistada e da entrevistadora*)

[281] E03b. Indiscutivelmente para mim, e sem, sem sombra de dúvida, na, na minha intervenção. Portanto depois também há outras instit...que são...que eu tiro-lhes realmente o chapéu. Mas a família, hum, e eu trabalho, eu gosto de trabalhar com famílias, com pais, hum, porque...e muitas vezes, e lá está, é e isto eu tenho

percebido ao longo destes anos que tenho estado nas escolas, só estou há quatro anos, portanto nas escolas. Hum, que é muitas vezes os pais e porque não têm modelos interiores, porque os próprios pais também não tinham estas propostas estas estratégias, não sabem, às vezes não desenvolveram as competências para lidar com. E é muito interessante perceber, claro que ainda não chegamos a tudo mas vamos chegando aos bocadinhos, perceber com aqueles pais que temos há frente que eles até ficam "AH!", não é? Coisas simples mas ficam, para nós, não são assim tão simples para eles, portanto, porque efectivamente porque nunca ninguém fez aquilo por eles não é? Ou com eles. Às vezes, às vezes até mesmo o reforço positivo, o elogio, que é uma coisa que, que parece muito fácil para nós mas que não é assim tão fácil, porque eles, porque "O normal é eles portarem-se bem, olha que disparate!" não é? E o castigo também, que às vezes o castigo, um castigo ali nem que seja curtinho mas a cumprir, a regra, o ser...não é? Quer dizer ser um pai também é dar, é também impor regras, e limites portanto, isso trás segurança aos meninos, hum, às vezes são determinadas coisas muito simples, que os pais não têm noção que vão ter um impacto assim tão grande, e que na relação que nós estabelecemos depois com eles, de maior proximidade, hum, resultam, as coisas começam a resultar. Eles, os miúdos, acabam por, por, por espernear um bocadinho, tipo "Pois eu agora fiquei sem computador.". Mas o que é certo é que depois eles dão mais valor ao computador não é? Na vez seguinte.

[282] P. Claro.

[283] E03b. E se calhar o comportamento já altera. Efectivamente eu acho que...o trabalho com as famílias é essencial, fundamental, hum, e, e, e, partimos de um, e não partimos do pressuposto errado que eu parti, inicialmente, que era estas famílias, hum, não fazem, não querem fazer, não, estas famílias não sabem fazer, não é? Hum, e na última secção de, com, que tive com pais foi muito engraçado, hum, de o brincar, o brincar ser tão importante, eles brincarem com os filhos, não terem muito tempo, mas brincarem quinze minutos com os filhos diariamente. "Brincar doutora? Mas binc, eles são grandes." Então a explicar-lhes as funções do brincar, e que ci, que efectivamente vão diminuir o número de vezes que eles vão há cozinha chatear a mãe para beber água, que é a chamada de atenção, não é?

[284] P. Claro.

[285] E03b. Vão à cozinha para beber, para pedir pão, vão à cozinha dar um pontapé numa mesa não é? Ou numa cadeira, ou estarem na, na sala e começarem a bater ao irmão mais novo.

[286] P. Claro.

[287] E03b. O que isto reduz. E eles acham muita...depois começam a olhar uns para os outros e começam a partilhar portanto porque juntar os pais é muito importante porque eles partilham, e percebem que não estão sozinhos, e que todos têm as mesmas dificuldades, não é? Hum, e que o psicólogo também erra muitas vezes, como eu costumo dizer: "Oi, meu Deus!", não é? E depois eu, e depois lá está.

[288] P. E depois trocam experiências.

[289] E03b. É maravilhoso. É das coi, é o mais, é o trabalho que eu mais gosto de fazer para além de estar com os meninos, mas com os pais é fantástico. Porque eles depois partilham, e não têm problema nenhum em partilhar. Quando começam a perceber que os outros também têm as dificuldades, eles abrem o livro, não é? Depois é muito engraçado vê-los a partilhar, hum, porque partilham,

e, e ganham muito, e eu ganho imenso, porque eu depois vou contando as histórias que eles me contam noutras secções não é? Hum, e é muito engraçado, e pra, eeee realmente focando-nos na fa, a família muda muita coisa. Efectivamente aquilo que eu falei à bocado também acontece não é? Há famílias que são fechadas, há famílias que são muito rígidas, hum, mas fica ali alguma coisa, e eu acredito que com o tempo.

[290] E03a. Uma sementinha.

[291] E03b. É. Com o tempo a coisa vai mudando não é? Mas temos grande parte das famílias não, ééé delicioso às vezes ir ver como eles "Ah! Também? Também?", não é? Portanto, e às vezes ta, uma secção que, que foi po, que foi programada, ficamos no terceiro ou quarto slide porque eles começam a partilhar tanto que é vamos mas é deixá-lo falar não é? Portanto... E, e chegar a conclusões eles vão chegando "Também me aconteceu isso, e não é assim muito mau pois não? Pois não, não é nada mau." Portanto e eles próprios ali descobrirem os próprios filhos não é? Porque as competências dos próprios filhos podem passar, hum, e eu acha uma graça uma altura uma mãe, hum, por passear o cão não é? Eu posso não saber, eu por exemplo, eu costumo dar sempre este exemplo com eles, que é: eu não sei cuidar de plantas, as minhas plantas aqui morrem todas não é Núria? (*risos de todas*) Ou a Antónia (nome fictício) lhes deita água ou esqueço-me que elas são ser vivos, portanto, eu sou uma incompetente, e os pais começam-se a rir. Não tenho, não tenho. E há miúdos que cuidam bem destas coisas, que às vezes os pais "Ele não sabe fazer nada." Ah vamos lá ver se não temos assim uma ilhazinha de competência? Temos, nestas coisinhas, não é? Quando..."Ah, é verdade, ele até faz muito bem a cama, ele..." e é muito engraçado ver depois tipo "Afinal!...". Então reforcem por aí. Porque se calhar ele vai aumentar, e é muito, muito, muito engraçado, ver, ver, esta, esta partilha dos pais. Eu famílias indiscutivelmente sou uma apaixonada por famílias, estruturadas, desestruturadas, pronto, vai-se ééé, tem-se é resultados diferentes não é? Portanto.

[292] P. E na sua opinião? Também é as famílias?

[293] E03a. É, é, fundamental, a família. Hum, nós tentamos trabalhar a criança e não se trabalhar a família...É como estava a dizer a doutora Sandra (nome fictício) não é? Hum, eles aqui podem ter um espaço feliz mas depois é preciso haver a, tentar criar as condições para que haja essa, essa continuidade. E essa continuidade muitas vezes é trabalhar com os pais e perceber que nós vamo-nos apercebendo que eles não sabem, efectivamente isso a, não sabem. Hum, mesmo ao nível da gestão económica e doméstica, não é? Quer dizer, muitas vezes não há alimentos, não é se calhar porque não, não, hum, porque até não tinham condições para, para os ter não e? Mas porque, hum, não sabem gerir da melhor maneira, a, a situação económica deles, por muito pequenina que seja não é? E, e, e de saber quais são as prioridades, porque não sabem fazer. Hum, eeee ao nível parental, ao nível parental, hum, as dificuldades que têm em impor regras e limites, os castigos, de não saberem muitas vezes fazê-lo, não saberem dar afectos, no outro dia, num atendimento também, hum, dar um abraço ao filho, dar, dar, tocar o filho...não sabem fazê-lo porque eles próprios também já não o tiveram. Portanto se eles não receberam afectos, se, se, se tiveram uma educação, hum, a educação que eles tiveram eles vão reproduzir muitas vezes vão reproduzi-la também nos filhos, portanto, têm que reaprender um bocadinho, hum, e quando, e quando eles percebem que nós, hum, que nós os compreendemos e que nós, e que nós

percebemos que eles também não tiveram aaa, ali a melhor, a melhor, a melhor educação, não é? Hum, eles mostram-se mais abertos também em, em aprender. Eu acho que é fundamental esse trabalho efectivamente. Hum, acho que é, acho que é uma área que, que temos que investir eu também por mim falo. Que tenho que investir mais, hum ao nível principalmente ao nível grupal, porque vai-se fazendo muito, muito, nas situações que vamos acompanhando, envolvemos sempre a família não é? Sempre que temos uns situação que nos é sinalizada da criança, nós chamamos a família, nós tentamos perceber quais são as dificuldades não é? Quais são, quais são...as problemáticas que é necessário trabalhar. E vamos fazendo às vezes, há situações que é semanalmente, portanto vamos avaliando semanalmente o que é que é necessário para melhorar, hum, e vamos dialogando semanalmente com a criança e com, e com, e com os pais, há situações queeee, que realmente depois a nível grupal, como estava a dizer a doutora Sandra, não é? É, tem esta riqueza, porque há uma partilha, e há uma identificação, e eles percebem que não estão sozinhos, não é? Hum, e há uma identificação com outras situações e há um reforço.

[294] E03b. E é muito engraçado.

[295] E03a. E depois no querer melhorar e no querer aprender e no querer...

[296] E03b. E é muito engraçado também na formação com professores, e eu este ano também estive na educação sexual, e é muito engraçado mesmo, professores com formação, não é? Hum, e muitas vezes entre eles, depois quando alguém fala, "a minha filha ou o meu filho" e depois os outros vão...se nota que efectivamente, a, mesmo quem tem formação, não é preciso não ter formação, hum, às vezes lá está, não, não...têm dificuldades na mesma. E por principalmente nesta fase, nesta, esta que a Núria falou agora é muito importante, a a nível de, dos afectos, é muito curioso, o "eu gosto muito de ti" ou outro não é? Não fazer parte. É, é muito engraçado mesmo aqui não é? Muitas vezes nós fazemos isso "Mas é que eu gosto mesmo muito de ti" e eles ficam "Ui!" não é? (*risos da entrevistadora e da entrevistada E03a.*) Em principio, e nota-se quando os miúdos estão habituados ou quando não estão e o toque, eu sou muito de toque, venho também a por a mão e eles deixam, a maior parte deles, há uns que...e não é porque são...porque são batidos como muitas vezes falam os professores, porque às vezes falam "Ai Sandra de certeza?" "Não" Às vezes não estão habituados, não é? E a proximidade não é? Porque eu, eu, eu deixar...

[297] E03a. Incomoda-os, porque não sabem como ao de reagir porque eles nunca...

[298] E03b. Começam a ficar desconfortáveis, já não... Não é? Já o espaço de segurança, já está a ser...

[299] E03a. Invadido.

[300] E03b. Invadido. Hum, e é muito engraçado, e depois eles começarem também a dizer-nos, pois porque se fizerem em casa também se calhar... mas depois também temos alguns pais, e depois é bom vê-los mudar, "Não ele não pode chorar, ele não é um banana." não é? Portanto "É um homem, os homens não choram." Chegamos lá e depois vamos brincando um bocadinho e os pais "Não me diga que nunca chorou? Se nunca chorou olhe devia experimentar" não é? Pronto às vezes brincar um bocadinho com, com as coisas e pormo-nos um bocadinho no papel dos pais porque nós também, não é? Eu não sou mãe ainda mas com certeza vou, vou ser mãe e vou, vou fazer muito disparate, de certeza

como eu lhes digo, não é? E aquilo que eu digo e apregoo de certeza que na altura as angustias os sofrimentos e as ansiedades vão ser terríveis e quem sofre mais até nisto são os pais, e, e é isto que eu juro que tem, que tem aprendido aqui na, na escola, neste contexto que é muito rico, que é: os pais muitas vezes não fazem porque não sabem como fazer, e não porque não o querem, e eu não acredito mesmo nisso, estou cada vez mais convicta que não, é porque não têm recursos, não têm conhecimentos, portanto nunca ninguém lhes ensinou o amo, os pais foram assim e eles portanto têm os modelos dos pais. Hum, e quando se lhes dá o benefício da dúvida, as coisas mudam, não é? Hum, alguns mudam mais de vagar do que outros porque também há uma rigidez maior às vezes não é? De pensamento, hum, há, há, há menos flexibilidade mas é o que eu digo, acho que vai ficando e nestes quatro anos eu vi muita família a mudar e muitos pais a mudar, de vagar.

[301] E03a. Também vemos isso nas crianças.

[302] E03b. Mas, mas a mudar, sem dúvida porque depois isto nota-se nos miúdos.

[303] P. Claro.

[304] E03b. Não é? Quer dizer os miúdos são muitas o ra, ui, eu acho que temos quatro meninos, vêm quatro pais eu consigo dizer não é?

[305] P. Qual é o pai de...

[306] E03b. De quem. Eles reproduzem muito bem como eu costumo dizer, são um, uns, uns bons actores a reproduzirem os modelos dos pais. Mas depois também...E os mafarricos, são aqueles, como eu costumo dizer são os mafarricos são os nossos...ai às vezes é.

[307] E03a. Essencial que com eles tem outras experiências, ou tem outra referencias fora da família ou então, hum, vão reproduzir aquilo que, que a família lhes dá, não é? Lhes transmite. Claro que nós aqui na escola tentamos lhes dar outras, outro leque, tentamos mostrar o, o, outra realidade não é? Mas se não houver a continuidade, lá está, e estes três meses eles passam-nos na família, eles saem da escola vão para a família não é? Portanto...

[308] E03b. É, é interessante vê-los chegar depois em Setembro. Às vezes vêm muito bem estruturadinhos, outras vezes...

[309] E03a. Exactamente, nós sentimos isso mesmo, mas...As férias...

[310] E03b. Mas nós, nós relembramos, é mais fácil lembrar do que começar de novo não é?

[311] E03a. É um trabalho continuo não é? Há algumas situações que são mais rápidas e portanto nós, já podem voar sozinhos, já, já são capazes de voar sozinhos aos, aos bocadinhos.

[312] P. Claro. Hum e há alguma estrutura da comunidade que acham que poderia intervir mais com a escola? De alguma forma? (*algum silêncio*) Já me falaram que a família era importante.

[313] E03b. Sim, e falamos, na, no, por isso mesmo.

[314] P. Com a escola ou até mesmo com as, com as famílias a nível de apoio.

[315] E03b. Eu, eu sou assim um bocadinho...(*alguns suspiros*) se calhar estamos a pensar na mesma, não sei.

[316] E03a. Não sei se estou a pensar na mesma.

[317] E03b. Estou a pensar na CPCJ.

[318] E03a. Na CPCJ. (*risos*)

[319] E03b. Hum, eu acho que a comissão de protecção às crianças e jovens, hum, poderia realmente ser, ser uma mais valia, portanto. Não que não, que não há...

[320] E03a. Que não o seja.

[321] E03b. Pronto, não tente ser. Mas também esta mudança, houve uma mudança, nós já estávamos tão bem habituados a lidar com determinados técnicos, portanto, e este ano, foi tudo reestruturado, portanto, os técnicos foram todos embora, hum, depois é assim, há muitos elementos na CPCJ que não tem formação absolutamente nenhuma. Portanto, não é que tenham que ser...

[322] E03a. Todos.

[323] E03b. Psicólogos, técnicos de serviço social, mas às vezes aparecem do nada. Portanto, nós nem sabemos muito bem qual é a formação.

[324] E03a. Só têm três técnicos especializados que estão na retaguarda. Tudo o resto são, são voluntários.

[325] E03b. Eu não sei se às vezes são, são, são voluntários, se só são apenas, pronto não sei. Exacto. E às vezes há uma falta, falta de sensibilidade para determinadas questões. Uma das coisas que me, e eu acho que eles poderiam ser uma mais valia para nós indiscutivelmente, porque medeiam muito a escola, não é? A própria família e portanto, hum, porque podem ter aqui, aquilo que nós não conseguimos, por exemplo: eu enquanto psicóloga não tenho tanta força.

[326] E03a. Legitimidade, não é? A legitimidade que eles têm.

[327] E03b. Como a, a, a técnica de serviço social tinha muita força, porque eles associam logo à segurança social, aos R, não é? Os rendimentos, ao RSI e não sei quantos, portanto, eu às vezes digo mesmo "Núriazinha vá, vais lá actuar porque eles..." não é? E depois começam a ter uma relação muito próxima e de respeito portanto, depois percebem que nem é, não é assim tanto. Mas às vezes o impor assim algum...não é? Pronto, hum, e eu julgo que a CPCJ poderia essencialmente dar-nos um reforço aqui. Mais também por exemplo, eles têm formas de conseguir, hum, nós sabemos como é que isso funciona, também para o sistema nacional de saúde olha lembrei-me agora. Protocolos com o sistema nacional de saúde.

[328] E03a. AH, sim sistema nacional de saúde.

[329] E03b. Porque é assim, eu aqui obviamente, hum, identifico, porque é muito mais fácil para mim, e temos tido algumas situações complicadas, no domínio pedopsiquiátrico por, por exemplo. Mas obviamente não basta um diagnóstico, não é um diagnóstico especializado, médico da pedopsiquiatria principalmente. Estamos a falar da pedopsiquiatria, só temos duas pedopsiquiatras em Braga. Duas para dar resposta ao concelho de Braga. São excelentes, são muito boas portanto, hum, eu já trabalho com elas há muitos anos, conheço-as também no domínio profissi, no domínio privado, e o que é certo, elas são mesmo boas naquilo que fazem, mas efectivamente não conseguem dar resposta a isto tudo. E então temos meninos que, que se, que se, muitas vezes se percebe que têm uma hiperactividade com défice de atenção, ou que se percebe que tem alguma coisa, ou outro tipo de patologia mais mental, portanto, e que precisamos efectivamente ali de um reforço do diagnóstico, par, para integrar a educação especial, pra medicação, porque efectivamente esta medicação tem que ser receitada por um pedopsiquiatra, é farinha amarela ainda por cima, portanto, é do domínio mesmo muito, muito complicado. Não temos pais que tem dinheiro para pagar sessenta e setenta euros por consulta e é assim, e é quanto custa um pedopsiquiatra ou um

neuropediatra. Hum então temos listas de espera de sete, oito meses, nós temos, hum, realmente esta, esta relação muito, muito próxima como o, o centro de saúde, mas o centro de saúde não tem como o hospital, são valências diferentes.

[330] E03a. Mesmo eles também com eles têm dificuldades em dar respostas a essas situações, não conseguem.

[331] E03b. Então o que é que nós fazemos? Nós chegamos a ponto de irmos às consultas com as famílias, ao médico de família, para o médico de família colocar urgência portanto porque agora é por computador, e mesmo assim são três, quatro meses, muitas vezes estes três ou quatro meses são o ano lectivo.

[332] P. Pois.

[333] E03b. E o aluno já perdeu o ano. (*algum silêncio*) Hum, sim, sistema nacional de saúde indiscutivelmente neste, neste domínio, não é? Era, era importante que dessem respostas mais rápidas, porque, há muitos, e estes são angustiantes, aqui estes meninos em banho maria, é terrível, portanto. Hum, e depois a, o, a CPCJ nisto poderia ajudar bastante porque eles têm recursos económicos, não é? Hum, e algum poder também, hum, de fazer agilizar, de agilizar esta situação. E muitas vezes não agiliza e não percebo muito bem porque é que não agiliza, mas não agiliza. Hum, e então estamos, estamos nisto, por exemplo, nós temos meninos que se, e e há mães que coitadinhas que lá avançam com os sessenta, setenta euros. Hum, mas depois a medicação também custa esse valor.

[334] P. Pois.

[335] E03b. E se não for pelo sistema nacional de saúde a mãe tem que o pagar. Hum, é muito, muito complicado aqui, e a CPCJ aqui podia intervir indiscutivelmente. E nas famílias, há um, há um quê na CPCJ que a mim, que eu costumo falar sempre com eles, portanto não tenho qualquer problema...de falar também.

[336] E03a. Sim, nós, nós tentamos. Nós solicitamos muito reuniões cá na escola, nós disponibilizamo-nos a ir às reuniões lá, porque acho que é, acho que é muito importante não é? Nós real, efectivamente, temos aqui um contexto directo de, de...

[337] E03b. Mas não temos muitas re, não temos este poder económico ou este poder...estatuto não é? Não temos, digamos, não temos protocolos.

[338] E03a. ...com eles mas, mas é preciso depois...Eles tem outro poder, outra legitimidade a nível de intervenção que nós não temos, não é?

[339] E03b. Não. E também depois outra coisa que a mim mas é, que também, nós, hum, muitas vezes a CPCJ acaba por...e nós às vezes, a nossa hesitação em enviar para a CPCJ, só em último recurso, é que muitas vezes é-lhes passado aos familiares, é-lhes dado a ler, por exemplo o nosso relatório todo *ipsis-verbis*, portanto, com a nossa assinatura por baixo, com a escola. O que muitas vezes acaba com qualquer relação.

[340] P. Claro.

[341] E03b. Que é uma coisa que se diz "Eh pá, não, não..." nós confiamos na família mas às vezes temos, temos alguma...imaginemos que temos alguma, alguma dúvida e, e não passa de dúvida obviamente, não é? Hum, de que naquela família o pai possa estar a ser a abusador. De qualquer das maneiras seja físico seja psicológico que seja. Obviamente que muitas vezes não temos esta legitimidade de dizer ao pai aqui porque não sabemos como é que as coisas

funcionam. Mas eles têm como sabê-lo. Obviamente que temos que por no relatório o que suspeitamos, a nossa suspeita. E mostrar isto à família, com a nossa assinatura por baixo, é, eu acho que é de uma enorme falta...mas dizem que, mas dizem que é legal, que é assim que se faz, ainda não percebi, porque efectivamente em muitas reuniões eu já disse quebra muitas vezes a relação que temos com as famílias.

[342] P. Claro.

[343] E03b. Porque às vezes nós temos a família com a, temos a relação com a mãe não temos com o pai porque o pai aqui é o abusador.

[344] E03a. Pode ser um elemento.

[345] E03b. Pode ser não é? E, e o que é certo é que temos que escrever isso no relatório para ir, para irem directamente, porque é que, porque é que nós estamos a sinalizar.

[346] E03a. Um elemento ameaçador e portanto...

[347] E03b. E efectivamente muitas vezes depois a própria mãe, não é? A esposa, portanto, vê-se melindrada e numa situação complicada em manter relação connosco.

[348] P. Claro.

[349] E03b. Portanto, isto também são questões que...

[350] E03a. E questionar-nos não é? Então foram escrever, foram, foram vocês que...

[351] E03b. Quer dizer, hum, e é muito com... porque há, porque nós não estamos em casas.

[352] E03a. Somos todos profissionais, não é? Também alguma situação que, que, que aconteça nós temos que, que saber, hum, abordá-la, não é? Doutra forma, digamos.

[353] E03b. Portanto, sistema nacional de saúde, sim.

[354] E03a. Sim, sim, mesmo a nível de saúde oral. Eu às vezes penso na saúde oral temos os cheques dentistas mas que só é canalizado para alunos que nasceram em determinada data, não é? Portanto temos o...Crianças com, com, com famílias carenciadas, imensos problemas a nível de saúde oral, portanto não existe resposta ao nível do sistema nacional de saúde não é? Quem quiser vai ao privado mas no privado a gente já sabe que...

[355] P. Claro.

[356] E03a. Hum, que é incomportável muitas vezes tratamentos contínuos que são necessários, não é? Às vezes em oftalmologia também. Temos aí meninos que, que, que vêm mal e que têm, e para ir para uma consulta de oftalmologia têm de estar muito tempo há espera.

[357] E03b. Depois nós também temos rastreios portanto, não é? Mas...

[358] E03a. Mas depois dos rastreios é necessário haver, haver uma consulta, é necessário haver, haver, haver a continuidade, não é? E que lá está os rastreios que foram detectados aqui muitas, ou seja, de necessidades, de acompanhamento médico ao nível de oftalmologia mas depois a nível de respostas...é complicado. Ou vai-se ao privado e, e, e as famílias fazem um grande esforço para ir ao privado e pa e depois tem de comprar os óculos também, não é? Ou então tem que se tentar aqui através da acção social, de tentar dar aqui alguma resposta porque é fundamental muitas vezes os óculos das crianças também para a aprendizagem.

[359] P. Claro.

- [360] E03a. Ou então não existem respostas. Esta questão da oftalmologia a nível de, de, de criança, de aprendizagem, hum, a parte da oftalmologia, a parte da saúde oral e a parte da pedopsiquiatria acho que são...
- [361] E03b. Tem a ver, lá está, com, com, com a saúde hospita, mais, mais...
- [362] E03a. Três áreas que, que, que depois...sim ao nível do sistema nacional de saúde não há respostas.
- [363] E03b. E mais lá está, o hospital o clínico portanto não é? Porque o centro de saúde nós vamos conseguindo, tudo o que nos for permitido em termos de dietistas, nutricionistas portanto...
- [364] E03a. Sim, sim, sim, a nível de...exacto a nível familiar, a nível de acompanhamento familiar, da saúde, mais a nível geral. Agora, por exemplo, continuidade, a nível das especialidades é que é, é muito complicado quando estamos a falar de crianças que necessitavam de atendimento com missão preventivo não é? Que, quer dizer, quanto mais cedo se intervém, mais...
- [365] E03b. Depois vamos...familiar...sim...temos...é mais complicado. E que é, exactamente. Porque uma criança que vê mal efectivamente não vê para o quadro, dificilmente aprende e portanto, tudo isto é um ciclo. A audição também temos encontrado alguns meninos com problemas auditivos. Portanto, quer dizer...É o sistema nacional de saúde, sim, sublinhadinho sim, sim, realmente não, não sei o que é que se poderia fazer nós, nós...
- [366] E03a. E mesmo ao nível de psicologia, não é?
- [367] E03b. Ah, sem dúvida.
- [368] E03a. A nível de psicologia temos situações de psicologia clínica, não é? De clínica que necessitavam de acompanhamento também...
- [369] E03b. Periódico.
- [370] E03a. Periódico.
- [371] E03b. Porque eu sou de clínica e saúde, é certo, não sou da educação.
- [372] E03a. A Sandra têm, exactamente.
- [373] E03b. Mas, mas, mas, mas, mas o que é certo é que eu aqui não posso estar, não posso estar todas as semanas com os meus meninos, não é? Há uns que sim, de quinze em quinze dias, pelo menos, mas é muito complicado. Mas aí muitas vezes através da segurança social vamos conseguindo, não todos mas alguns, não é? E a terapia da fala também vamos conseguindo, portanto, há aqui algumas áreas que nós já conseguimos.
- [374] E03a. Às vezes para os pais mesmo.
- [375] E03b. É, pronto. Mas aí, não é? Pronto, isso aí é outro domínio, agora do sistema nacional de saúde realmente, hum, hum, e tentamos um protocolo e tínhamos com, com, com o ce, com, com o centro de saúde, com o hospital.
- [376] E03a. É uma área que...
- [377] E03b. Não. Pedopsiquiatria, e, e escolas, nem pensar...porque depois levanta-se esta questão: todas as escolas queriam claro que queriam, mas então queriam... duas se calhar não podem ser só duas tem que ser mais, não é? Ou então, hum, não sei, não sei o, o criarem como, mas os casos que forem sinalizados por nós terem alguma...eu não estou a dizer que nós somos mais, mais importantes que os outros, estou a falar dos meninos que se, que nós suspeitemos que efectivamente a aprendizagem vai ser, hum, vai ser im, tem de ter, tá a ser está, está a ser prejudicada pela não identificação de alguma problemática, não é?

Serem vistos, portanto. De haver uns dias, sei lá, nós já propusemos de tudo, não é? Para os nossos meninos. Porque não são assim tantos.

[378] P. Claro.

[379] E03b. Nós fazemos um levanta, nós, mas, mas são, mas é significativo quando estamos a falar, da vida deles.

[380] E03a. E de famílias com dificuldades a nível de, hum, socioeconómico não é? Quer dizer, não podem ir ao privado, porque quem pode ir ao privado vai, é fácil, não é?

[381] E03b. Vai, e este ano resolvemos muitas situações com o privado.

[382] E03a. E o privado, e fizeram esforços porque teve que ser, porque...

[383] E03b. E depois nós não nos custava nada às vezes, e já falamos nisto, nós pagamos até a consulta, mas abrir um precedente e depois o resto?

[384] P. Pois.

[385] E03b. Não é? E se eu precisar?

[386] E03a. E se é preciso outro? Depois traz outros, outros acréscimos a nível de medicação de alguns...tratamentos, hum...

[387] E03b. Estamos aí em banho maria com muitos meninos, porque depois também, hum, aqui nas escolas não avançam, porque, porque não há provas, também há aqui uma certa lacuna, pronto, hum, mas os decretos lei existem para alguma coisa, portanto. Eu tenho um problema com o três barra dois mil e oito da educação especial, um problema gravíssimo, não lemos a mesma coisa, eu acho que não leio o mesmo que...

[388] E03a. As interpretações...

[389] E03b. As interpretações são, e tantos decretos lei são assim, portanto fazemos pra, par quem quer perceber da forma que quer perceber, portanto, e depois temos meninos que, que estão na rampa de lançamento dois anos, não é? E quando, quando já são lançados, já passou os dois anos, portanto...mas enfim é o nosso...É o meu cál, problema é a minha angustia é o meu calcanhar de Aquiles como eu costumo dizer. E disse há pouco tempo na inspecção da educação especial. É uma angustia muito grande.

[390] E03a. Depois vão estando aí, não dependem de nós, efectivamente, não é? E isso às vezes também é uma angustia também para nós, porque não se consegue resolver porque depende de... de outras estruturas das quais não existem respostas, não é?

[391] E03b. Pronto, sistema nacional de saúde, ali no seu melhor, a CPCJ a seguir, sistema nacional primeiro, não é? Porque eles, eles são.

[392] E03a. É. Sim, concordo. Sim.

[393] E03b. Porque o serviço é pra todos, não é? O, o, os nossos políticos dizem isso, não é? A educação tem de ser igual para todos, a saúde igual para todos, então vamos, vamos, vamos realmente dar tudo igual a todos, não é? Só que não temos.

[394] P. Claro.

[395] E03b. Nem pensar.

[396] P. Ok. Pronto era tudo o que eu tinha para perguntar, muito obrigada pela colaboração.

[397] E03b. É bom fazermos esta...E obrigada nós porque também nos ajuda a reflectir.

[398] E03a. Também nos ajudou a reflectir sobre muitas coisas.

[399] E03b. Ajuda.

[400] P. Pronto, e agora vou trabalhar. (*risos das entrevistadas*)

[401] E03b. Pois essa é a parte pior agora, ouvir isso tudo, ainda por cima nós não falamos nada pouco e portanto...

(*desliguei o gravador, já tínhamos terminado a entrevista*)

8 de Junho de 2011 às 12h.
Transcrição da entrevista 04
Duração: 41' 22'' 03''''

[1] P. Então, na sua opinião quais são as linhas fundamentais da constituição dos TEIP?

[2] E04. Olhe os TEIP, para mim, portanto, primeiro, de primeira geração ou de segunda geração? Nós temos os de segunda geração.

[3] P. De segunda geração que é o caso aqui.

[4] E04. Não sei se é o de segunda geração. Ah. Os de segunda geração, portanto eu falo em relação da, da minha prática não é? Portanto é a identificação dos problemas e no fundo encontrar respostas para esses problemas e uma intervenção portanto, junto dos alunos, das famílias, da, da, no fundo criar condições para trabalhar com eles e criar processos de melhoria dentro da escola. Portanto, tendo em vista evidentemente a redução do abandono escolar, a melhoria do sucesso escolar, essas coisas assim.

[5] P. Hum, e como é que se reflecte na in, na intervenção com a comunidade?

[6] E04. Portanto aqui, cá. *(entretanto a entrevistada levantou-se para fechar a janela por causa do barulho)* Ora bem em termos de intervenção com a comunidade, hum, portanto eu tenho que me situar sempre face há escola, eu vou desligar disto não me interessa se está a gravar se não está a gravar. *(foi dito com um sorriso)*

[7] P. Não interessa. Isso não interessa.

[8] E04. Portanto é assim: nós te, portanto eu tenho que me, tenho que pensar nisto, hum, portanto, nós se nos apercebermos que era necessário concorrer ou que se justificava concorrer ao TEIP, é porque nós conhecíamos o contexto da escola e trabalhamos nessa linha e tínhamos processos de avaliação interna que permitiam concluir que era necessário uma intervenção de outro tipo para dar resposta aos problemas existentes. Portanto, hum, aqui neste meio há de facto problemas complicadíssimos, hum, em termos socioeconómicos cultural etc. Temos uma, sabíamos, e porque sabíamos é que concorremos ao TEIP, hum, portanto sabíamos que tínhamos um conjunto de alunos provenientes de famílias descontextualizadas. Sabíamos porque isso era problema já recorrente nesta, nesta casa, que há casos de alunos que estão a ser acompanhados pela comissão de protecção de menores porque já estavam. Hum, sabíamos também que, que o nível socioeconómico das famílias que era muito baixo. Hum, que a nível cultural um caos, que analfabetismo muito entre as famílias e portanto os alunos que nós cá tínhamos são o reflexo dessas mesmas famílias. Duma so, duma sociedade, duma comunidade, que não é muito favorecida, não é? É evidente que também temos os outros, os bons, os filhos de, de engenheiros, de advogados, de médicos, de professores, etc. Tínhamos tudo isso. Agora o que tivemos é que ser capazes de, hum, encontrar uma resposta para todo esse contexto. E o TEIP vai no fundo, foi no fundo dar uma resposta a essa vertente mais desfavorecida e problemática. Portanto como se reflecte na intervenção na comunidade? Portanto, nós vamo, já conhecíamos, já tínhamos práticas só que só as nossas práticas como professores e como direcção, ah como lideranças da organização, não eram o suficiente, nós precisávamos de técnicos de outras áreas, quer a área social, a intervenção na área social e era isso que o TEIP nos podia dar. E foi aí que nós fomos buscar ao, foi

isso que nós fomos buscar ao TEIP. Portanto, no fundo aí também permitiu reforçar iniciativas que já tínhamos com os professores, permitiu reforçar uma prática em termos de direcção de turma e de forma de actuação dos professores em contexto, em contexto de, de turma não é? Porque nos faltava essa componente, não tínhamos essa componente, portanto é grave, quer dizer e admitindo por exemplo como eles dizem agora que, que a mando do TEIP, que as escolas que se tornaram melho, tornaram-se capazes de, não tornaram-se capazes de nada, porque as escolas só, se o pediram e se precisaram é porque sozinhas não conseguiam. Porque nós não somos psicólogos nem somos assistentes sociais, nem somos animadores sociais, nem somos não sei quê, não sei que mais, ta, ta, ta, ta, ta. Para podermos dar resposta.

[9] P. E todos eles fazem falta.

[10] E04. Que nós somos professores. E que se exercermos bem o papel de professores já fazemos muito.

[11] P. Claro. E como é que a escola lida com o abandono e o insucesso escolar?

[12] E04. O que é que se tenta fazer? Quer dizer nós aquilo que for, o que temos, hum, portanto, e aí é que entram os departamentos, portanto aí é que entram os departamentos, portanto, nós temos investido mesmo muitíssimo na, na produção de materiais para o recurso autónomo, para os al, para o estudo autónomo. Temos tentado e aí é que, tem que ser feito o material precisamente para intervir junto das famílias, portanto, no fundo, produzimos material para que os directores de turma se tornem aptos para lidar melhor com as famílias, hum, que sejam apoiados pelos técnicos sempre que identificam situações problemáticas. Temos que ensinar às famílias e transmitir às famílias e mostrar a importância da escola para a vida dos seus filhos, hum, o disponibilizar os recursos para que a família, pode não saber ler nem escrever, mas se souber, se tiver capacidade, e competências parentais para ser capaz de dizer aos seus filhos que a escola tem este recurso, tem uma sala de estudo, produz blogs, tem plataforma moodle, tem não sei quê, tem não sei que mais, tens dúvidas vais à sala de estudo, tens aulas de apoio e tens que ir, e ta, ta, quer dizer, no fundo, que a família se sinta informada para poder actuar junto dos seus filhos, pressionando-os a utilizarem aquilo que a escola lhes disponibiliza. No fundo é o que acontece aqui, é o que nós podemos fazer, e depois podemos também, através de, por exemplo, os serviços de saúde, encaminhando casos complicados para os serviços de saúde, pressionando para que os miúdos tenham uma certa consulta, portanto também temos essa vertente. Hum, sempre que é necessário, por exemplo, imagine situações que são identificadas e que tem que ser acompanhadas pela, pelo, ao nível da saúde, na parte de saúde mental, com, são encaminhadas, e sendo TEIP temos outra facilidade de actuação a esse nível.

[13] P. Pois.

[14] E04. Se não tivermos é um bocado, andamos um bocado perdidos não é?

[15] P. Claro. Não têm o apoio das estruturas...

[16] E04. Não temos o apoio institucional, não é? Pronto, falta-nos o apoio institucional. Porque assim, dizer é mais val ser, eu acho que é preferível chamar as coisas pelo nome, é problemática, precisa de se assumir como problemática e actuar em função disso e arranjar, disponibilizar os recursos que, que, pressionar para que os recursos apareçam, que surjam, não é? Pronto, um bocado isso.

[17] P. Claro. Hum, qual é o papel da comunidade na intervenção...?

[18]E04. Portanto, o abandono, o abandono no fundo em termos do insucesso escolar já viu, portanto, é, é, é intervir de maneira a que os alunos dêem de si, quer dizer, e os pais percebam que sem esforço isto tudo não é nada. Não há milagres não é? Pronto. Portanto, a escola produz, é preciso que eles utilizam. No que diz respeito ao abandono é responsabilizá-los, responsabilizar os pais, responsabilizar os alunos, hum, a grande luta, e que eu acho que ainda não está conseguida, é fazer ver que eles de facto, o não ter abandono não significa estar presente nas aulas, e chatear os parceiros e os professores, e chatear os funcionários e chatear toda a gente, não é esse o objectivo. O, o, a luta contra o abandono faz-se pela integração do aluno no processo de aprendizagem, e é essa a nossa dificuldade, é a grande dificuldade, portanto. De qualquer maneira nós temos conseguido que alguns alunos, pela pressão ao nível dos técnicos da assistência social, junto da segurança social taranana, etc, que pressionem as famílias e que eles percebam que têm que voltar à escola, e têm que vir não é? E depois cá nós apertamos-lhe o cerco, automaticamente, não os deixamos fazer o que eles querem e tentamos encontr, que eles se, se encontrem, como pessoas dentro da, da, da organização.

[19]P. Claro.

[20]E04. Para todos os efeitos é um bocado isso.

[21]P. Claro. Hum, qual é o papel da comunidade...

[22]E04. Ah, já disse.

[23]P. ...na prevenção.

[24]E04. É a escola ali é o papel da comunidade, portanto, tenta-se, tendo sempre numa linha de responsabilidade, e pre, e assumindo que o, sem trabalho e esforço não há nada na vida.

[25]P. Claro.

[26]E04. Isso é uma base. É a política que nós temos usado é essa e actuamos nesse sentido.

[27]P. E quais são as estruturas da comunidade que interagem com a escola?

[28]E04. Interação.

[29]P. Eu pus aqui várias, pus por exemplo a Câmara.

[30]E04. Sim. A Escola Segura sim, a Cruz vermelha muito, a Comissão de protecção de menores e jovens em risco também muito, o Centro de Saúde também, empresas através dos processos dos CEF e dos EFA e essas coisas assim, a Associação de pais também muito, durante muito tempo tivemos um protocolo com a Caritas, neste momento temos um protocolo com a, temos, temos colaborado desde o ano passado com o banco alimentar porque temos muita gente aqui com, com pobreza mesmo e portanto recebem mensalmente, através da, das organizações que trabalham com o banco alimentar recebem comida. Hum, trabalhamos já portanto com a Caritas, tivemos um projecto cá que se chama, que se chamava Atena, tudo começou por aí até, acho eu. Agora isso já foi há tanto tempo que já nem me lembro vou-lhe dizer. Tivemos o projecto Atena com a Caritas que era presente, precisamente um projecto de cidadania, de responsabilização, de... foi muita das coisas, muitas das coisas que tivemos aqui no TEIP, que incorporamos no TEIP vêm até desse projecto. Parte das coisas, parte das coisas, tudo o que tinha a ver com competências parentais e, e, e pobreza e não sei quê, foi desse Atena. Portanto, também já apresentamos o Atena porque sentíamos que isto era um problema.

[31]P. Pois.

[32]E04. Se não, não tínhamos, o TEIP surgiu muito depois do Atena, eu acho que o Atena foi dois ou três anos antes do TEIP. Quase de certeza. E, e depois quem temos mais? Portanto, já lhe disse, ah, eu não falei no projecto Homem, não sei se falei?

[33]P. Não.

[34]E04. Não. Pronto. O projecto Homem também trabalhou connosco, o IDT, hum, mais, temos um, uma, uma formação, um trabalho do IDT que é...responsabilização ao nível de, de, de competências sociais para os miúdos que se chama, hum, Mais Atitude. Também é um projecto que foi um projecto com muito impacto cá dentro, muito, muito, muito. Muito impacto esse Mais Atitude foi um projecto fabuloso, hum, que te, portanto que têm decorrido, começou para aí há dois anos atrás... Portanto nós temos no fundo um conjunto de práticas em termos de intervenção social dessas massas jovens, hum, que vem já desde longa data, e que no fundo permitiu chegar a candidatura ao TEIP, que foi uma candidatura muito contestada por parte de algumas pessoas, porque há um bocado aquele, hum, o estigma de que o TEIP é uma coisa terrível e não sei quê. Agora o que eu acho é que de facto tem que se assumir as desgraças...

[35]P. Claro.

[36]E04. ...para poder actuar em função delas, e o TEIP deu-nos a resposta e espero bem que continue se não estamos feitos.

[37]P. Em que medida é que essas interações com a comunidade contribuíram para a redução do insucesso e do abandono escolares?

[38]E04. Repare, primeira coisa, hum, porque responsabiliza os alunos, portanto o, o desenvolvimento de competências sociais, que é uma prática que nós temos já para aí à dez anos atrás, nós tínhamos um programa de compt, tivemos cá uma psicóloga fabulosa que é a doutora Dora (nome fictício), que fez um programa ótimo de desenvolvimento de competências sociais, hum, na linha da promoção da assertividade, portanto, no fundo questões que têm a ver com, com, com o estudo, mas tem a ver com a conduta que as pessoas adoptam para a sua vida, não é?

[39]P. Claro.

[40]E04. O ser capaz de dizer não, a pro, a situações problemáticas, e isso têm a ver desde questões de consumo de drogas ou de tabaco, à alimentação, às compras, ao compul, ao consumo compulsivo, essas coisas todas, não é? Saber dizer não. Portanto isso já é antigo e que os directores de turma aplicavam no quinto ano. Agora alargou-se aos oitavos, portanto este Mais Atitude, é um pouco, tem diferenças, mas anda muito por aí. E aplicou-se a outros anos, neste momento com o projecto educa, portanto também já há uns anos que o projecto de educação para a saúde no sexto ano também é uma área onde inter, onde fizemos uma intervenção forte na área das competências sociais. Portanto, neste momento, hum, temos o quinto direcção de turma, também era uma prática que nós já tínhamos, mas agora tem um outro sentido dentro do TEIP.

[41]P. Claro.

[42]E04. As com, o trabalho ligado às competências sociais, a prevenção de competências sociais, portanto, em que medidas essas interações são fundamentais? Porque no fundo permitem intervir em várias vertentes e todas elas têm um objectivo comum que é a melhoria dos comportamentos, comportamentos compatíveis com a aprendizagem, é o sucesso. Agora o que nós sabemos também

é que os problemas são muito graves e cada vez mais, hum, portanto estas questões de, de, de, de falta de emprego, tudo isto, isto torna o caso muito complicado, porque as famílias, eles estão habituadas a nós termos muita gente que se mantêm com sub, com os subsídios de, de, de, o RSI, não é?

[43] P. Do desemprego, com o, com o...

[44] E04. Pronto e com o desemprego e não sei o quê, quer dizer, temos miúdos, temos miúdos por exemplo que não têm, que não comem, temos miúdos que os pais estão desempregados e o próprio miúdo com dez, onze anos é que tem que por o despertador para vir para a escola porque os pais nem sequer se dão ao trabalho de os acordar de manhã. Que chegam atrasados, que não sei o quê, quer dizer, temos, temos tudo isto. Nós temos coisas aqui terríveis, nós queixamo-nos de muitos deles, eles são terríveis, o que nós temos é de facto de mais, mais duros com eles e exigir-lhes mais, mas, hum, mas ao mesmo tempo também com mais carinho e mais compreensão não é? Mas exigindo, sempre exigindo, para eles se darem e perceberem que de facto tem de ser assim, porque de facto a família que eles têm, são famílias que não lhes dão de comer a horas, hum não lhes, que são capazes de não ter dinheiro para comida e compram porcarias, hum, portanto uma série de coisas a nível de fast-food que é o que eles comem. São capazes de comer cereais ao almoço e ao jantar porque ninguém cozinhou nem fez uma sopa, não tomar pequeno-almoço porque ninguém se levantou e chegar tarde e a más horas porque ninguém se levantou para os acordar e para chamar quando são miúdos, quer dizer...

[45] P. Claro.

[46] E04. Chegam porcos, temos que chamar a atenção dos pais que eles tem que se lavar e têm que mudar de roupa, hum, percebe? Pronto, são coisas deste género. Não tem a pasta, não preparou a pasta, não tem os cadernos, não tem não sei quê, mas as famílias deles não vão buscar.

[47] P. Não têm ninguém em casa que...que trabalhe.

[48] E04. Não tem ninguém, que pa, é um caos, a socie, o pais está no caos. Portanto.

[49] P. Pois.

[50] E04. Pronto, bateu no fundo, quando bate no fundo a coisa é muito complicada e reflecte-se nas famílias e depois têm os reflexos directos na escola, como é lógico.

[51] P. Hum, como é que são estabelecidas as parcerias com as estruturas da comunidade, hum é...?

[52] E04. Concursos, candidaturas.

[53] P. E há...

[54] E04. Normalmente candidaturas, é.

[55] P. Hum, e há casos em que, por exemplo há uma relação com alguma estrutura da comunidade mas que não houve nenhum protocolo, há um relação que...

[56] E04. Sim, sim. Começaram assim, quer dizer, nós as candidaturas aparecem quando há concursos, porque de resto esse, essas, esses entendimentos são entendimentos quase de pessoas, quer dizer, há determinado tipo de pessoas aqui na escola, que, que pronto, que reagem a estas problemáticas que nós temos e que vão avançando e que através de contactos pessoais dão origem a contactos

institucionais, hum, e quando surgem proce, concursos a gente candidata-se porque já há um processo em curso, e a coisa vai sendo assim.

[57] P. Claro.

[58] E04. Um bocado isso. Um bocado isso. Tem gente boa esta casa.

[59] P. Ainda bem.

[60] E04. É. Que está a ser muito, e que neste momento anda um bocado muito perdida com esta história do Mega-agrupamento, porque falham, começam a falhar lideranças e o caso torna-se muito complicado.

[61] P. Claro.

[62] E04. Quer dizer, isto tudo tem que ter uma linha de conduta e a linha de conduta está um bocado associada à capacidade de determinadas pessoas em termos de liderança.

[63] P. Claro.

[64] E04. Portanto isso... Quer dizer perdendo-se isso corre-se o risco de as pessoas andarem um bocado perdidas, continuam as intenções mas falta a organização. E que só com, só com intenções sem uma organização e sem metas nada, é escusado. É tempo perdido, é tempo perdido.

[65] P. Claro, claro.

[66] E04. Acaba por ser... fazem-se muitas coisas mas acabam por ser avulso porque não há ninguém que as, que lhes pegue como um todo, não é?

[67] P. Claro.

[68] E04. E uma, e o que nós tivemos até agora foi o pegar-lhe como um todo. Percebe?

[69] P. Claro. Hum, qual é o período usual para a interacção ou a parceria acordada? É...

[70] E04. Depende...

[71] P. É, é durante o projecto Alfa, é conforme...

[72] E04. Eu estou a perceber. É. Não coisas que vêm de trás, há coisas que vêm de trás, por exemplo nós temos parcerias não é só nesta área social, nós temos parcerias a nível científico, por exemplo temos um projecto aqui com a faculdade de engenharia do Porto que é um projecto, hum, europeu. Que é o ENEAS, por exemplo, que é na área científica, que é uma coisa que a gente até tá, tá a tentar agora desenvolver mais, porque temos os tais bons alunos pobres ou ricos não interessa. Ricos entre aspas que agora ricos, ricos não estão na, nas publicas não é? Portanto, mas é, mas é, há miúdos, bons alunos de famílias de todos os níveis socioeconómicos e culturais, e tem que se lhes dar uma oportunidade na área científica, podem vir a dar uns bons, uns belíssimos técnicos de, de topo no futuro, não é? E essa vertente nós também a temos, temos com faculdades, temos a, trabalhos a nível de, temos, temos envolvidos nesse projecto de metodologia que é, que este ano se perdeu com esta história do Mega-agrupamento, as pessoas estão todas meias desanimadas, mas que se está a tentar para o ano pegar mas eu estou a ver o caso muito mal parado. Portanto, são, são no fundo, há, há, há pontes que nós tínhamos estabelecidas com a comunidade, a determinados níveis, e que este ano, hum, a parte TEIP continuou porque tem uma direcção muito forte que é o professor Victor (nome fictício) continua, pronto e há muita gente destas pessoas que estão ligadas às acções, pronto a gente assumiu isto que tem que ser, está começado, tem que ser levado até ao fim. Mas as outras questões, hum, tenho

medo que se percam, e mesmo esta tenho medo que se perca, porque falhando as lideranças já se sabe como é.

[73]P. Claro.

[74]E04. Um processo em que falhem lideranças, quer dizer as lideranças tem que ser simpáticas, agradáveis com uma capacidade de coordenação muito forte de intervenção muito forte de trazer os outros àquele processo. Quando isso falha é uma chatice.

[75]P. Pois.

[76]E04. É complicado.

[77]P. Hum, é habitual fazer uma análise das necessidades dos problemas escolares, hum, sejam físicos ou humanos.

[78]E04. Sim, sim, isso sempre.

[79]P. E fazê-la chegar a todos os intervenientes?

[80]E04. Sempre. Temos por hábito, e quando, sendo identificado, primeiro olho aberto, para se perceber os problemas.

[81]P. Claro.

[82]E04. Pronto. E depois o problema existe é resolvido e encaminhado. Que é a grande vantagem desta escola, desta EB2,3, e também quando estávamos no agrupamento A (nome fictício) era precisamente esse. Que nós temos uma prática de actuar face aos problemas, imediatamente, sempre tivemos. Este ano, está-se a perder muito por causa da falta de liderança. Portanto começou a haver rupturas ao nível da liderança e as coisas começam a falhar. Mas nós cá nesta casa, fazemos assim, o aluno faz uma asneira, cá se fazem, cá se faz cá se paga.

[83]P. Claro. Hum, eu tinha aqui alguns exemplo, por exemplo, num caso de indisciplina, hum, quais são os procedimentos habituais?

[84]E04. Processo disciplinar. Processo disciplinar, e, e, e portanto seguindo a lei.

[85]P. Claro.

[86]E04. Muito simples.

[87]P. Hum, nos casos de abandono e insucesso...

[88]E04. A não ser que os professores não o façam. Por exemplo durante este processo em que houve a avaliação do desempenho alguns professores convenceram-se, se participassem dos alunos, que, hum, hum, estava a ser posta em causa a sua capacidade de liderança e portanto podiam ser prejudicados. E houve muita gente que deixou de actuar nesse senti, que é, essas práticas foram-se perdendo, que é uma das coisas que nós na sala dos professores temos cuidado de estar sempre, eu, é raro o intervalo em que não fale nisso.

[89]P. Claro.

[90]E04. Há problemas, participem. Denuncia-se, trata-se do assunto, analisa-se e resolve-se, e responsabiliza-se quem fez a asneira. Olhe ainda agora no intervalo anterior foram dois. Portanto está a ver.

[91]P. Hum e nos casos de abandono e de insucesso escolar?

[92]E04. O que é que quer saber?

[93]P. Hum, como é que se faz a análise das necessidades e dos problemas...

[94]E04. Ah, isso no caso do abandono e ins, do insucesso escolar, portanto, o insucesso escolar é sempre estudado a nível da, portanto depende, aqui há várias situações, quer dizer se o insucesso escolar é um insucesso escolar, hum, portanto uma situação grave e que tem a ver com as famílias, há uma intervenção técnica também da segurança social, da, da, da doutora Núria (nome fictício).

[95] P. Sim.

[96] E04. Se é um problema de, de, de insucesso escolar que tem a ver com, com, com o trabalho do aluno e que não tem a ver com a família, que é só do aluno, portanto é um processo interno, direcção de turma. são os directores de turma, no geral são os directores de turma, com apoio de, da organização em termos de apoios extra, de aulas de apoio, etc. Por exemplo, nós temos casos de alunos, temos cá, tivemos experiências já de turmas com um processo de ensino diferente. Tivemos uma resposta organizacional a problemas de insucesso em determinadas turmas, em que havia desdobramentos, por exemplo em determinadas disciplinas, em que tinha apoio de outro professor dentro da sala de aula, ou em que o aluno era retirado dali, vinha cá para fora e vinha dar aquela matéria num contexto diferente para não perturbar a turma e por outro lado fazer as aprendizagens com outro professor. Portanto são recursos que são, que são, hum, disponibilizados sob o ponto de vista organizacional, criando mai, outras mais valias. Ou então outras respostas, ou então em termos deeee mais ao nível de direcção de turma, hum, ou então também a questão da, da, da equipa da GMOE, da, da, da, da equipa de técnicos não é? E depois estava a falar aqui dos casos de abandono como é que se resolve? Com a segurança social, é assustar com os subsídios.

[97] P. Claro.

[98] E04. Como é que se resolve? Porque o pai, pais que deixam filhos abandonados não são pais com competências parentais.

[99] P. Claro.

[100] E04. Portanto só com medo, não é? Actuando.

[101] P. Claro.

[102] E04. Vão de fora, claro.

[103] P. Hum, e no caso, nos casos de problemas familiares por exemplo de abusos físicos, psicológicos, ou de carências económicas ou outras...

[104] E04. Isso é analisado sempre pela equipa, por isso é que nós precisamos daquela equipa como pão para a boca.

[105] P. Claro, claro.

[106] E04. Pa, e, e, confirmam, verificam portanto fazem a identifica, verificam se é verdade, primeira questão. Fazem a entrevista, verificam se é verdade. Sendo verdade, encaminham para as instituições a quem têm de encaminhar, depois monitorizam para ver o que é que está a acontecer depois.

[107] P. Claro.

[108] E04. Certo? É assim que funciona.

[109] P. Hum, que tipo de relações é estabelecida com os alunos e com as famílias?

[110] E04. Portanto há reuniões, as reuniões de directores de turma, portanto os, há dois tipos de intervenção, intervenção-relação. É, portanto, hum, nos casos normais é a direcção de turma, nos casos normais que não há problemas e tal é a direcção de turma, os encarrega, os directores de turma recebem os encarregados de educação quando eles têm problemas, quando há problemas na escola chama os encarregados de educação, depois no início de cada período há sempre uma reunião de transmissão da informação relativa ao aproveitamento dos alunos do ano anterior, do período anterior, quer dizer, e uma análise, e no fundo uma análise da situação enquanto são situações de insucesso e ver o que é que os pais têm que fazer etc, e ta, ta, ta. E depois mostra inclusivamente um documento, um

PowerPoint que tenho aqui, que têm os directores de turma têm, e que quando é necessário utilizam com os encarregados de educação, que é no fundo exactamente dentro dessa linha, que é desenvolvimento de competências parentais, hum, promotoras do, de, do, do, do sucesso escolar, e depois quando são alunos que são com outras complicações é, é a equipa.

[111] P. Claro. Hum, qual ou quais as tarefas ou actividades desenvolvidas com as diferentes...

[112] E04. Ah, e depois aqui isso também a relação estabelecida com os alunos e as famílias, também nós temos coisas, por exemplo actividades em que se chama as famílias à escola, não é? Para eles virem cá e verem e não sei quê, essas coisas assim. Junto da comunidade, encaminhamento e articulação e trabalho em rede, claro isso já, já falei.

[113] P. Pois, exactamente. Eu tenho, o que está aqui perguntas orientadoras, mas às vezes, hum, às vezes as pessoas já falam, às vezes eu já nem, nem faço algumas perguntas. Percebe?

[114] E04. É, a gente fala porque é as nossa práticas já...Pois exactamente. Encaminhamento, articulação, já falei, trabalho em rede, as parcerias fazemos com o hospital, com, com tudo, com todos os organismos, tudo.

[115] P. Ok. As principais actividades desenvolvidas pelos diferentes parceiros.

[116] E04. Prestação de serviços. Pronto já disse.

[117] P. Já foi ao bocado falado também.

[118] E04. Apoio social de que tipo, ou outro. Pois temos muito isso, não é?

[119] P. Hum, mas na sua opinião quais foram as principais alterações que ocorreram nas, na relação da escola com a comunidade após a implementação do projecto?

[120] E04. Olhe, conseguimos, hum, também é...nem lhe sei dizer muito, porque é assim, as coisas mudaram muito desde há dois anos para cá, de há um ano e tal para cá, não é? Portanto mesmo esta, o projecto de educação para a saúde, nós sempre tivemos um projecto de educação para a saúde cá na escola, mas agora está mais institucionalizado. Perde-se em certa medida, porque há certa, quer dizer eles tentam impor, eles tentam impor, nós temos uma noção muito grande que eles tentam impor aquilo que sabem fazer, e às vezes o que eles sabem fazer não tem a ver com as nossas necessidades.

[121] P. Claro.

[122] E04. E portanto, o impor-lhes aquilo que nós queremos nem sempre é fácil, porque depois são enfermeiras, são enfermeiras generalistas, quer dizer não têm uma formação específica, às vezes nós temos cá gente na escola, por exemplo eu vejo, quer dizer eu vou dizer isto, está gravado mas não interessa, a professora Vanessa (nome fictício) é nutricionista, eu sou de farmácia, e às vezes vem cá enfermeiras fazerem e falarem de assuntos que não estão dentro sequer do assunto, que é um caos, percebe? Pronto, fazem e dizem coisas aos miúdos que eu já tenho feito inter, às vezes ali assim em público tomar, e tal e vou dizendo "Ah e tal e mais isto e não sei quê" e no fim vou-lhes dizer: "Olhe cuidado com isso porque..." Percebe?

[123] P. Claro.

[124] E04. Uma nutricionista, uma enfermeira não é nutricionista.

[125] P. Claro.

[126] E04. É uma generalista na área da, da enfermagem, não é? Portanto é preciso ter cuidado com isso. Portanto os serviços de saúde tendem muito a ser nisso, neste momento há intervenção também da autarquia que também interfere na área da saúde, tudo interfere na área da saúde, hum, hoje em dia todos são técnicos de saúde e mete-me muita impressão, porque eu sou da área da saúde e a mim faz-me um bocado de confusão.

[127] P. Claro.

[128] E04. Essas coisas. Pronto. E acho que não é, não é...antigamente nós tínhamos mais um trabalho em função das nossas necessidades, portanto, esta forma de institucionalizar determinado tipo de intervenções e fazer chapa cinco em todas as escolas, quanto a mim é péssimo.

[129] P. Pois.

[130] E04. Porque deve ser feita, deve ser pelos serviços de saúde, tem que ter a capacidade de intervir em função das necessidades de cada casa, não é com modelos, não, é identifica-se primeiro os problemas existentes e então vamos ter resposta aos problemas existentes. É uma prática por exemplo nós te, isto não é só a EB2,3, não é? Portanto temos JI's, EB1's, por exemplo é uma prática que o, que os JI's têm, os jardins de infância, é uma coisa extraordinária que as educadoras têm, é que de facto, conhecem os pais, é só uma professora com aqueles meninos todos com os paizinhos daqueles meninos todos e sabem exactamente qual é o problema do miúdo e portanto chamam a pessoa para aquela situação que é a situação que diz res, que vem dar resposta ao problema daqueles meninos, daquela salinha. Portanto, hum, e eles funcionam muito, aqui a coisa torna-se mais difícil porque nós, sa, hum, temos mais dificuldade em perceber determinado tipo, quando percebemos, já vamos quase no segundo período.

[131] P. Pois.

[132] E04. O primeiro ciclo percebe na primeira semana, no primeiro mês de aula, o pré-escolar percebe no primeiro mês de aulas, tá a perceber onde eu quero chegar?

[133] P. Claro.

[134] E04. Pronto, é um bocado isso.

[135] P. Até porque no pré-escolar a professora está sempre com aqueles alunos e aqui são várias turmas...

[136] E04. Conhece-os, numa semana, passado um mês, pronto. Para que um director de turma conheça a turma quase que tem que passar o primeiro período.

[137] P. Claro.

[138] E04. Quer dizer, no final de Dezembro, no final de Novembro, começa a conhecer, não é?

[139] P. Claro.

[140] E04. E os pais se eles aparecerem, nós temos pais que nunca aparecem, não querem saber, portanto, nós ainda não conseguimos, não conseguimos que a segurança social dê resposta a determinado tipo de exigências que a escola actual tem, porque quando... portanto, quando numa escola em que há muitos problemas com os alunos, a segurança social tem de ser capaz de intervir junto das famílias directamente.

[141] P. Claro.

[142] E04. Não é possível uma técnica de acção social na escola conseguir dar resposta aos milhares problemas que tem nessa escola, não pode.

[143] P. Claro.

[144] E04. Escola não, organização neste caso, que são esta quantidade louca de pessoas, não é?

[145] P. Claro.

[146] E04. Portanto é complicado.

[147] P. Hum, qual é na sua opinião a estrutura da comunidade mais importante para a escola e porquê?

[148] E04. Social. Sem dúvida nenhuma, não tenho dúvida, social. Porque da social é que decorre depois a protecção de menores, da social é que decorre a capacidade de intervenção, hum, de exigência de comprimento de competências parentais porque eles têm os subsídios podem-lhos cortar, podem, hum, apertar com eles e dizer ou cumprem ou então retiramos o subsídio.

[149] P. Claro.

[150] E04. Portanto, é, são, a quem, a cap, a capaci, a, a, a nível soci, a nível de exterior, para mim, aquilo que tem de ser mais desenvolvido e que tem que dar resposta é a componente social, não tenho, é que não tenho dúvidas nenhuma em relação a isso, nenhuma, nenhuma, nenhuma. Se a social der resposta, hum, muitos problemas do país, se houver uma, uma firmeza muito grande e uma, tem que haver sensibilidade da parte de, sensibilidade sim fundamentalmente, capacidade de observar, capacidade de observar não é fazer isto tratar as pessoas como números, é a capacidade de observar contextos familiares, relacioná-los e mo, e, e analisar se efectivamente aquilo que a escola comunica se confirma ou não. Ser capaz de intervirem eles junto da polícia, junto de não sei o quê, ta, ta, ta, ta, ta, portanto para mim é sempre através do social.

[151] P. E já agora, hum, há alguma estrutura da comunidade que podia estar mais relacionada com a escola e que não está? E que se calhar...

[152] E04. Por exemplo as juntas de freguesia que têm um como de dentro, portanto, hum, estas, estas, estas redes que há agora das juntas de freguesia, para mim deveriam actuar muito mais proximamente em relação há escola. Junto podiam ser estruturas tão são, tão só para, para lá, tinham que ser também para cá, em parceria com as escolas e com a, e com a segurança social. Tinha que ser muito abundante, porque não adianta ter serviços a darem respostas funcionais, hum, hum, respostas institucionais, mas não as darem ao nível funcional.

[153] P. Claro.

[154] E04. Não dão. Sabe, pronto, todas as freguesias estão agrupadas em rede sabe disso, portanto é uma estrutura que a câmara municipal desenvolveu, mas que têm que estar, hum, não, não, não pode estar ligada à escola só...hum, ligada há escola, ligada há comunidade. E não passar pelo núcleo de aspectos mais importantes da comunidade que é a escola.

[155] P. Claro.

[156] E04. Tem que estar.

[157] P. Pronto, não tinha...

[158] E04. Acabou?

[159] P. Acabou. É rápido.

[160] E04. Pronto, está bem, está a resposta dada, e afinal eu fui tirar aquilo porque pensei que queria alguns dados concretos de cá e afinal não.

[161] P. Hum, mas se tiver e se, se me disponibilizar...

[162] E04. Ah, não, posso-lhe dar. É assim, hum, isto têm, isto assim, o projecto TEIP, têm, não têm?

[163] P. Acho que tenho.

[164] E04. Pronto, isto é assim, no que diz...isso pode ligar porque posso-lhe dizer agora. Portanto, hum, e acho que isso que é importante, portanto, em relação a esta, esta, esta acção que se chama educação parental, que é a acção três, portanto um dos grandes objectivos era precisamente for, a formação, a formação dos agregados, dos, dos pais, não é? A formação sobre o ponto de vista, é eu falei muitas vezes nisso mas na competências parentais, portanto, em que é, eles têm que ter padrões em casa, mas se não os têm, pelo menos que esses, que os pais percebam que têm que lhes transmitir esse valor, essa importância do, do, do, do trabalho, do esforço, do cumprimento, etc. Pode ser só de treta, mas que o digam e que chegam ao fim do dia e "Olha e correu-te bem? e como é que correu o teste? E não sei o quê? e correu tudo bem? Ora conta." Esse tipo de coisa.

[165] P. Claro.

[166] E04. Que eles não precisam de ter, hum, ser grandes senhores, só precisam de ter sensibilidade para com os filhos, no fundo é promover essa sensibilidade e a parte humana com, a nível familiar, e depois o outro aspecto que nós também temos conseguido, hum, mais ou menos conseguimos mais ou menos, agora, pronto vai, a penso que mesmo por exemplo esta história do CNO, na, na, na escola do lado de lá, na secundária, o facto de existir o cento das novas oportunidades virado para a certificação de competências, hum, para o RVCC, hum, que vai em certa medida ajudar, porque eles podem dar resposta aos problemas detectados no percurso escolar dos miúdos desde os pais. Portanto dos, nos pais associados ao percurso escolar dos miúdos mais assim, para lhes dar qualificação, portanto com qualificação em termos escolares. Portanto um dos objectivos era precisamente a formação e a qualificação dos elementos adultos dos agregados familiares, portanto, de maneira a que aumentar os níveis de competências e qualificações das famílias, foi aquilo que eu lhe dei como exemplo, portanto lhe fui transmitindo ao longo desta, desta, desta conversa não é? E o que acontece é que nós, hum, portanto todo o tipo de intervenção que temos tido, por exemplo isso de que falei, até lhe vou mostrar, hum, que é um, portanto há, por exemplo que na área da matemática tem aqui coisas quer dizer eu nem sei, por exemplo nós fizemos desdobráveis que os directores de turma iam, desdobráveis e um PowerPoint, que os directores de turma, hum, fizeram, portanto utilizavam com os pai, ah tá aqui, portanto utilizavam com os pais, e que se chama precisamente "A escola e a família parceiros na formação dos cidadãos do futuro", portanto em que no fundo define, isto é para, quer dizer é um PowerPoint em que o director de turma apresenta o PowerPoint com os pais da turma em que acha que é necessário esta situação ser discutida, e vai analisando situações que têm a ver com o papel da família, com a, o, a, o facto de os pais não, a escola não é que educa, quem educa tem de ser a família, e as, o, a, quem educa tem de ser a família a escola é parceiro só na educação.

[167] P. Claro.

[168] E04. Mais nada. E vai dar a outra componente que é a parte formativa em termos do, do conhecimento das competências, etc. Depois as condicionantes ao sucesso, que no fundo, responsabilizá-los e perceberem que de facto o ambiente familiar é um suporte muito importante para o sucesso escolar, não é? Portanto é

um ambiente de suporte, como é que eles devem actuar, que devem marcar tempos de estudo aos filhos e mostrar gosto e entusiasmo pelas aprendizagens que os filhos realizam, etc, essas coisas assim. Depois a importância da saúde, depois a, o papel das regras, da saúde, do esforço, do interesse, do equilíbrio emocional e da resiliência por exemplo como sendo um caminho para a felicidade. A felicidade não se en, não é uma coisa imediata, não éééé, num consumismo ali na hora, não é? Pronto, é preciso prepará-la, organizá-la, construí-la, não é? Portanto como é que se faz a resi, como é que se promove a resiliência no dia a dia? Porque a maior parte dos miúdos hoje em dia acham que têm que ter tudo como querem na hora e se não desistem, e não, tem que ter resiliência, portanto tem que saber lidar com as situações mais adversas, tem que ter, encontrar respostas, tem que, para isso tem que trabalhar, estudar, não é? Hum, a questão dos pais por exemplo a nível da modelação das ideias, dos professores, portanto como modeladores de comportamentos de formas de estar de trabalho. Hum, depois dar-lhes a entender quais são, dar a conhecer também quais são os interlocutores por exemplo junto da escola, a importância da disciplina, hum, e no fundo eles saberem que no fundo, que, que, que a disciplina, o estabelecer regras, o exigir que se cumpram, o amor, o bem estar, a saúde, etc, são tudo factores que ajudam ao sucesso. O sucesso não vem só, o professor é capaz de dar aulas, não é capaz de dar aulas é capaz de ensinar e não é capaz de ensinar, cria empatia com os alunos, não cria empatia com os alunos, não é só isso, há tudo o resto, que eles são suportes da aprendizagem e suportes do sucesso. Um bocado isso. Portanto temos estes materiais preparados, hum, temos, fizemos, hum, por exemplo no que diz respeito ao plano da matemática, que era um problema grave que tínhamos cá era com a matemática, os resultados a matemática tem sido um caos, porque efectivamente eles não trabalho, não fazem as aprendizagens que são os conhecimentos estruturantes desde o primeiro ciclo, não os trazem, e como não os trazem, e vão passando porque a lei o permite, porque a lei é extremamente permissiva, é toca a andar para a frente, e portanto, fizemos, temos documentos que entregamos aos encarregados de educação, chamar a atenção para o estudo diário, para o esforço individual, que representamos como condicionantes do sucesso, o que é que eles têm que fazer, o toca a estudar, o ter um espaço de estudo e não sei o quê, em termos de escola e família portanto já...no âmbito da acção três do Alfa também, portanto fizemos também reforços a esse nível este é de dois mil e nove, dois mil e doze, este é já do ano passado. Dois mil e nove, dois mil e doze, portanto, a matemática, em termos de, de, é este no fundo, este desdobrávelzito que está aqui escola e família, é na linha do PowerPoint, tá a ver?

[169] P. Claro.

[170] E04. Pronto, quer dizer, no fundo apresenta o PowerPoint, dão o papel.

[171] P. Claro.

[172] E04. Está a ver? E no papel então têm, que a escola e a família são parceiros, o desdobrável não é? Na educação, compete aos pais estabelecer as primeiras regras à escola dar-lhes continuidade, a importância do ambiente familiar, a importância do trabalho, a importância da, do, do gosto, de aprender, do sono, da saúde, da alimentação, do desporto, das caminhadas, das, não é? E termina aqui com as frases, portanto, do Doutor Daniel Sampaio, que são muito giras, "O que vai acontecer a um jovem que na infância só conheceu gratificação excessiva e ausência de regras?". Portanto, no fundo e depois isto abre a portas

que é uma das questões que nós temos, que se discute sempre aqui, que é por exemplo o assunto que eu estou a tratar agora, que é a prevenção das drogas, essas coisas.

[173] P. Claro.

[174] E04. Portanto, no fundo, hum, e incentivando os pais a que...que têm que ter sempre presente que a escola não substitui a família, colabora com a família na educação das crianças e dos jovens.

[175] P. Hum, já agora lembrei-me, no caso das famílias que são carenciadas, a nível económico, hum, há um, é a escola que às vezes, hum, se apercebe das situações e tenta auxiliá-los de alguma forma?

[176] E04. Sim, sim, sim, o professor, os directores de turma, então temos o, o acordo com o banco alimentar, não é? Depois temos cá um clube, a Jardim vinte e um também desenvolveu isso mas há o clube de solidariedade. Portanto, estabeleceram-se parcerias com empresas de roupa, casas de moda, de marca, que nos davam, tem dado, e, portanto temos duas vertentes, que é: os miúdos é o Dar é Giro, portanto uma campanha que é o clube de solidariedade, que é o professor Francisco (nome fictício) e a professora Amélia (nome fictício), e, hum, portanto temos, hum, os miúdos têm uma campanha, em que dão desde roupas usadas em bom estado que eles verificam se estão direitas ou não, temos um gabinete onde essas roupas são colocadas por idades, hum, dão também comida, fazem-se os, os, os, hum, os cabazes de Natal, essas coisas assim. São identificadas, é outra questão, portanto são identificadas, tenho que encontrar o papel o papel é bom, só me lembro dos papeis só quando falo no assunto é que me lembro das coisas, não é? Dos papeis. Portanto são identificadas, temos fichas de combate à pobreza, portanto identificação de casos de pobreza, por exemplo esta aqui por turmas, está a ver?

[177] P. Claro.

[178] E04. O professor identifica, por exemplo, hum, temos aqui, há turmas, nós temos perto de trinta alunos que estão numa situação de pobreza extrema, identificados como situação de pobreza extrema, são encaminhados depois para a equipa MOE.

[179] P. Claro.

[180] E04. Hum, a técnica verifica se isto é verdade, sendo verdade, eles lá recebem a ficha do banco alimentar para ir buscar comida, eles recebem, portanto, passam a ser encaminha, acompa, encaminhados para o, o clube Dar é Giro, clube de solidariedade, e é, são os dois professores de religião e moral que vão com eles há salinha, escolhem a roupa, recebem o cabaz de Natal, num sábado de manhã quando não estiver cá ninguém.

[181] P. Claro.

[182] E04. Ninguém, que dizer, pronto. Depois temos um grande investimento na área da produção de recursos interactivos para o estudo autónomo. Temos o ble, o blog que é um espaço de estudo, temos blogs das disciplinas, por exemplo temos o Ciência Mais Cinco, temos o Ciência Mais Seis, temos o Gaiola do Português, temos o, o, o, hum, pe, como é que se chama agora o de matemática, agora faltou-me o nome de repente, hum, falta-me o nome. Portanto, o que eu sei é assim, o blog o espaço de estudo, é com tudo isto que eu lhe falei está lá no blog, pra pais e pra filhos, percebe? Tá o que é, cada uma, o currículo, tudo, tudo, tudo. As questões dos alunos, a importância das competências parentais, e depois tem

ligação ao GAVE, a todos os exames a todas as provas de todos os anos, de todos os anos desde o primeiro ciclo, tem os blogues de estudo, tem lá tudo. Portanto o miúdo quer estudar com base nos recursos TIC, que tenha internet, que venha para a escola, que tenha em casa, tem tudo preparado para trabalhar, só não faz quem não quer.

[183] P. Claro.

[184] E04. É escusado. Portanto, está a ver, estão identificados os, portanto, nós sabemos quem são os directores de turma que divulgaram aos pais, portanto os servin, os, os, as, as, aquilo que a escola têm.

[185] P. Claro.

[186] E04. Isto, este, ainda não foi actualizado, porque este era do final do, do, do primeiro período, e eu as outras fichas, no final do primeiro período.

[187] P. Sim.

[188] E04. Isto são os professores que até ao final do primeiro período deram a conhecer o blog de estudo e a modlle da turma e que, aos pais.

[189] P. Sim.

[190] E04. Portanto, que informaram aos pais, os recursos interactivos que a es, os recursos na net, on-line, que a escola tem para o estudo.

[191] P. Pois.

[192] E04. Portanto. Depois, isto são os pais, isto também é dessa, da, de, foi em Fevereiro isto, foi mais ou menos em Fevereiro, portanto, eu faço uns desdobráveis, posso mostrar, e como sou de, de farmácia depois faço estas coisas assim, faço uns desdobráveis, sobre o sono, outro sobre os piolhos, outro sobre o pé de atleta, outro sobre o pequeno almoço, outro sobre a importância de sopa, outro sobre...piolhos, pé de atleta, outro sobre a sopa, e fiz, hum, porque isto é entregue aos pais. Imagine há um problema de um aluno na turma que não têm um comportamento os pais, não dorme, descobre-se isso, o director de turma tem isto na reprografia, vai lá tira uma fotocópia tem uma conversa com os pais sobre o assunto e entrega-lhes isto, e analisa este documento. É um problema de piolhos, pega no desdobrável dos piolhos e fala com o pai sobre os piolhos.

[193] P. Claro.

[194] E04. É um problema de falta de pequeno almoço, junta os pais, apresenta um PowerPoint que também fiz, por isso é que a minha, o trabalho na área da educação parental é um trabalho muito indirecto, que é o criar recursos para eles trabalharem com os pais.

[195] P. Claro.

[196] E04. Está a perceber o que eu estou a dizer? Tá, tá a ver o esquema?

[197] P. Sim, sim, sim.

[198] E04. Pronto. Assim já percebe perfeitamente como é que isto funciona, portanto, no fundo é o criar recursos, os in, os intervenientes, eu não sou um interveniente directo com raras excepções, por exemplo pais altamente carenciados, no âmbito deste combate à pobreza sim, tenho feito secções com os pais, tudo isso, mas com os pais no geral, quando são situações deste género, pro, dizem-me por exemplo a questão dos piolhos, por exemplo, qualquer problema deste género, dizem-me é preciso, para muito, há este problema assim assim, eu faço um desdobrável preparo-lhes esse material e eles utilizam isto, ok?

[199] P. Claro.

[200] E04. É assim que funciona.

- [201] P. É mais fácil.
- [202] E04. É, é indirecto, o meu trabalho é um trabalho muito indirecto, muito de retaguarda em relação a este processo.
- [203] P. Pois.
- [204] E04. Portanto. Já percebeu? Pronto.
- [205] P. Claro.
- [206] E04. Agora é assim, hum, portanto, hum, olhe por exemplo, eu esqueci-me de lhe falar nós temos um curso que é o "Ser em Português e Depois?" que é um curso para pais estrangeiros, hum, tem romenos, tem ucranianos, tem assim malta desse género, temos então as novas oportunidades não é, portanto em que fizeram uma divulgação das, da, das ofertas formativas que é o grande objectivo desta, desta an, desta, da educação parental, portanto fizeram, fez-se uma divulgação das ofertas formativas para o, o, que existem neste momento, não é? Hum, nós temos cá também temos EFA, o EFA surgiu precisamente nesta linha e este o curso "Ser em Português" para os, os emigrantes a mesma coisa, hum, portanto, temos vários, temos e, portanto, estrangeiros, portanto emigrantes, temos, hum, tínhamos na altura, treze o ano passado, à volta de, também é treze, quinze, mais ou menos é o que temos neste momento.
- [207] P. Aqui só na escola A.
- [208] E04. Nesta, na escola A. Sim acabou agora um curso até, acabou. Eles não sabiam falar português.
- [209] P. Pois.
- [210] E04. E então, é um curso muito giro, porque é um curso do aprender a falar português, isso eu tenho que acompanhar e tenho que vir às aulas...
- [211] P. Claro.
- [212] E04. ... para ver como é que funcionava, falar com eles, portanto essas coisas, por causa da educação parental, precisamente. Eles, hum, portanto só eram indivíduos que não sabiam mesmo, hum, romenas daquelas romenas vestidas à Roménia, daquelas ciganas romenas, portanto, com montes de filhos, hum, aprenderam assim mas aprenderam por exemplo a preencher papeis, o en, o ensinar o português é com, é o alimentação, é, são, é uma, é uma aprendizagem de português centrada em problemas do quotidiano. O preencher uma ficha, o preenche, um processo qualquer dum serviço de, de, de alfandegas, quer dizer, percebe?
- [213] P. Claro.
- [214] E04. São coisas assim, são, é uma aprendizagem do português muito centrada em, em competências necessárias ao dia a dia.
- [215] P. Claro.
- [216] E04. É o ir às compras, saber o nome das comidas, não é? Coisas assim do género.
- [217] P. Caro.
- [218] E04. Não é? Depois temos, portanto tá a ver? Hum, divulgação, ta, ta, ta, ta, dos, estas questões todas das, dos problemas de saúde, dessas coisas assim, depois os recursos para o estudo autónomo dos filhos que é uma das coisas que é essencial a divulgação mas quer dizer, eu preparo as coisas, incentivo colegas das áreas disciplinares a produzirem os recursos. Fazemos a informação para que os directores de turma transmitam aos encarregados de educação, reforcem a existência destas coisas, depois, hum, são a identificação, no fundo a identificam-

se os problemas, eles são encaminhados, portanto saber quem são os pais aot, alt, de que, de, situação de pobreza extrema, não é? Identificá-los, encaminhar para a equipa MOE... O que isto está, é assim, este projecto TEIP têm uma coisa, primeira coisa, as pessoas que estão responsáveis pelas diferentes acções, trabalham juntas há muitos anos, conhecem-se bem, sabem de que maneira fazem, podem fazer ponto, pontes umas com as outras, a equipa MOE que veio, a equipa portanto a técnica e a assistente social são pessoas muito simpáticas, muito prestáveis e que entenderam perfeitamente o que a gente pretende com isto, portanto, nós conhecemos a casa, e as pessoas da casa. Quer dizer isto funcionava como uma família, está a perceber? Que desenvolvia acções, hum, para melhoria desta malta.

[219] P. Claro.

[220] E04. No fundo era isso. Não sei o que lhe diga mais.

[221] P. Pronto. Estou satisfeita.

[222] E04. Já apanhou muita coisa.

[223] P. Já.

[224] E04. Pronto, está a ver a papelada, eu trouxe a papelada toda.

ANEXO V – Grelhas De Análise

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo ³⁸
Parceiros/entidades/estruturas da comunidade que colaboram com a escola (sua importância, tipo de colaboração, funções)	Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ)	<ul style="list-style-type: none"> • “...portanto quando fomos considerados TEIP, hum, incluímos, por exemplo, por exemplo a CPCJ no conselho geral, portanto uma das instituições que estava presente no conselho geral que foi cooptada era a CPCJ. Portanto, uma instituição que, enfim, que se entrecruza bastante com essas questões, essas problemáticas do abandono, não é? Do absentismo, não é? Portanto, procuramos incluir a CPCJ.” (E01, [14]) • “No caso da, da CPCJ, portanto, há uma interacção forte, há mesmo uma técnica da, da CPCJ, que está disponível para, e veio à reunião dos directores de turma para mostrar essa disponibilidade, para servir de, de ponte entre a escola e a CPCJ. Para o encaminhamento de casos, portanto, portanto estamos satisfeitos com essa parceria.” (E01, [34]) • “...claro que a CPCJ está connosco, sempre, não é? E que seja solicitada, e portanto, está connosco...” (E02, [22]) • “Mas não há assim uma parceria quase directa como há com a CPCJ ou coisas afins, não é?” (E02, [26]) • “Claro que nós gostaríamos, nós professores, gostaríamos que a CPCJ tivesse outra dimensão, que fosse mais...hum, eu acho que fosse mais eficaz, que por exemplo, que nos mantivessem informados de algumas realida, de algumas situações que desconhecemos...Eu compreendo o ponto de vista deles, que há realidades, e há informações que eles não podem passar, não é? Mas, às vezes dão por fim de processos que não se resolveram, depois retoma-se, e por isso...eu felizmente não tenho nenhuma situação com a...” (E02, [34]) • “Fazemos muitas vezes reuniões, onde reunimos, às vezes é preciso reunir a CPCJ” (E03a, [5]) • “A CPCJ é um continuo, portanto essa aí faz parte já formal, é muito formal já, não

³⁸ Apresentaremos aqui apenas as unidades de registo referentes as duas subcategorias de cada categoria. As restantes subcategorias foram trabalhadas do mesmo modo que estas, contudo, não serão anexadas aqui pois são muito extensas mas serão disponibilizadas em CD em anexo.

		<p>é? ” (E03b, [8])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “É muito próxima, portanto, desde, hum, mesmo antes do TEIP, portanto, eu estou aqui há qua, dois anos antes de, de, de ser um TEIP. Nós temos uma, uma, uma colega que faz a ligação directa, portanto que é nossa colaboradora directa. Que está cá na escola e com a qual nós vamos falando sobre as situações da CPCJ. Ela não é a gestora de todos os casos mas acaba por nos dar as informações, não é? De...dos dela pelo menos, trabalhamos com ela directamente. Depois ligamos, comunica-se para a CPCJ ou eles para nós, portanto e vamos trabalhando com os gestores dos casos.” (E03b, [54]) • “Em conjunto com a CPCJ. Algumas situações já estão sinalizadas ou já estavam, não é? Portanto, vamos, vamos articulando e vamos, hum, vamos reunindo, hum, periodicamente para avaliar as situações, portanto. Um bocadinho assim nesse sentido.” (E03a, [67]) • “Ah, esta, porque a CPCJ mudou toda este ano, portanto, toda, todo, toda a equipa de trabalho mudou, alterou, hum, e este ano uma das estratégias adoptadas são relatórios que enviam para cá para a direcção, portanto, orientada para os directores de turma, que são directores de turma, ou os professores titulares daqueles meninos, e fazem relatórios, hum, periódicos para enviar, para se ir avaliando a situação. Não só pelos técnicos, portanto, mas também com, com, com os professores, não é? Ou, ou no primeiro ciclo com os, com os titulares, aqui com o director de turma. E tem-se, tem-se tentado articular desta forma.” (E03b, [58]) • “Pronto, não tente ser. Mas também esta mudança, houve uma mudança, nós já estávamos tão bem habituados a lidar com determinados técnicos, portanto, e este ano, foi tudo reestruturado, portanto, os técnicos foram todos embora, hum, depois é assim, há muitos elementos na CPCJ que não tem formação absolutamente nenhuma. Portanto, não é que tenham que ser... ” (E03b, [321]) • “Só têm três técnicos especializados que
--	--	---

		<p>estão na retaguarda. Tudo o resto são, são voluntários.” (E03a, [324])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Eu não sei se às vezes são, são, são voluntários, se só são apenas, pronto não sei. Exacto. E às vezes há uma falta, falta de sensibilidade para determinadas questões. Uma das coisas que me, e eu acho que eles poderiam ser uma mais valia para nós indiscutivelmente, porque medeiam muito a escola, não é? A própria família e portanto, hum, porque podem ter aqui, aquilo que nós não conseguimos, por exemplo: eu enquanto psicóloga não tenho tanta força.” (E03b, [325]) • “E depois começam a ter uma relação muito próxima e de respeito portanto, depois percebem que nem é, não é assim tanto. Mas às vezes o impor assim algum...não é? Pronto, hum, e eu julgo que a CPCJ poderia essencialmente dar-nos um reforço aqui. Mais também por exemplo, eles têm formas de conseguir, hum, nós sabemos como é que isso funciona...” (E03b, [327]) • “Hum, é muito, muito complicado aqui, e a CPCJ aqui podia intervir indiscutivelmente. E nas famílias, há um, há um quê na CPCJ que a mim, que eu costumo falar sempre com eles, portanto não tenho qualquer problema...de falar também.” (E03b, [335]) • “Não. E também depois outra coisa que a mim mas é, que também, nós, hum, muitas vezes a CPCJ acaba por...e nós às vezes, a nossa hesitação em enviar para a CPCJ, só em último recurso, é que muitas vezes é-lhes passado aos familiares, é-lhes dado a ler, por exemplo o nosso relatório todo <i>ipsis-verbis</i>, portanto, com a nossa assinatura por baixo, com a escola. O que muitas vezes acaba com qualquer relação.” (E03b, [339]) • “...a Comissão de protecção de menores e jovens em risco também muito...” (E04, [30]) • A actividade “Projecto Mediação Escola/ Família/ Comunidade” tem como um dos responsáveis a CPCJ (PAA, 2009:8) • “CPCJ – encaminhamento de alunos e Projecto Mediação Escola, Família e
--	--	---

		<p>Comunidade;” (Projecto Alfa, 2009:23)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...com muitos casos de alunos acompanhados pelo CPCJ e tribunal de família.” (Projecto Alfa, 2009:29) • “...um meio onde existe um número significativo de alunos colocados em Instituições e alunos que são acompanhados pelo CPCJ e tribunal de família.” (Projecto Alfa, 2009:34) • “...colocados no agrupamento pela comissão de protecção de crianças e jovens de Braga.” (RI, 2009:20) • “2- O acompanhamento necessário ao desenvolvimento do projecto é feito através de um orientador de estágio da comissão de protecção de crianças e jovens de Braga, ...” (RI, 2009:20) • “Algumas destas situações foram trabalhadas em articulação com entidades exteriores à escola.” “CPCJ de Braga e Amares”(Relatório Alfa, 2010:24) • “Houve, contudo, situações que, por clara negligência familiar, forçou o recurso a entidades externas, como a CPCJ...” (Relatório Alfa, 2010:40) • “O êxito deste programa deve-se ao trabalho articulado de todos: professores/tutores; familiares técnicos e algumas entidades/serviços externos à escola (CPCJ...)” (Relatório Alfa, 2010:71) • “Tem interagido com a (...) a C.P.C.J. (...) sempre que os problemas o exigem.” (A2, 2009:1) • “Existe uma parceria nesta acção com a C.P.C.J...” (A2, 2009:2) • “Foi criado o projecto TEIA, neste gabinete, cujo objectivo é um trabalho educativo de intervenção articulada, em que a Assistente Social está a ter um papel fundamental em articulação com a CPCJ.” (A3, 2010:1)
	Cruz Vermelha Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • “...depois temos também a Cruz Vermelha sobretudo na vertente do projecto Mais Atitude, portanto, o projecto Mais Atitude, hum, concilia o IDT, a Cruz Vermelha, por isso temos em, em grande o projecto Mais Atitude, aqui na escola. Que faz um trabalho, tem vindo a fazer há uns

		<p>anos, um trabalho com determinadas turmas, sobretudo aquelas turmas que oferecem mais problemas, hum, de várias ordens, não é? Não apenas da questão da droga, da prevenção das drogas mas prevenção de comportamentos de risco e tudo.” (E02, [22])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Hum, e portanto bastantes meninos ainda que, que frequentam cá a escola, não aqui até na EB2,3 mas mais, temos alguns, um dois, aqui na EB2,3, mas a maioria está no centro escolar da N. E portanto, que acabamos por articular muito com a Cruz Vermelha que é a equipa que, que trabalha lá no terreno, que conhece muito bem aquela comunidade, portanto trabalhou aquela comunidade já há alguns anos, hum, e portanto, nós próprias, eu própria já me desloquei ao ce... aóóóó ao monte de São João...Hum, portanto temos feito aqui um, um, um, uma intervenção em conjunto, com, com, com a Cruz Vermelha, e portanto...” (E03a, [21]) • “Em conjunto acho, acho que ajudou. Acho que ajudou porque também há uma...quer dizer nós da nossa parte também comunicamos muito com a Cruz Vermelha, vamos comunicando o que é que, o que é que se está a passar, hum, também já chegamos a ir com, com a Cruz Vermelha lá, portanto, entrar um bocadinho na comunidade para conhecer...Esse exemplo porque é assim uma comunidade um bocadinho mais afastada, mais fechada, não é? Hum...” (E03a, [27]) • “A, portanto a Cruz Vermelha, a Cruz vermelha, a Cruz Vermelha é uma entidade que tem, que tem várias áreas de intervenção, não é? Portanto, hum, ao nível do protocolo do rendimento social de inserção, portanto, do acompanhamento familiar, tem então trabalham com a comunidade do monte de São João, no que diz respeito aqui ao nosso agrupamento. Portanto, é... Depois trabalham noutras, noutra área no Prado (nome fictício), portanto já va, já vai fora da nosso, do nosso agrupamento. Depois tem outro tipo
--	--	---

		<p>de intervenção, tem por exemplo o Mais Atitude que é, é uma equipa de intervenção de, de consumos ao nível dos consumos, hum, e que também tem portanto uma parceria cá com a escola, todas são cá, pelo menos...” (E03a, [29])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...a Cruz vermelha muito...” (E04, [30]) • Colaboração com dois técnicos do projecto do IDT/Cruz Vermelha na actividade: “Coordenação partilha do GIA (Gabinete de Informação ao aluno), tendo em consideração a Lei nº6/2009 de 6 de Agosto”, (PAA, 2010:48) • Interveniente nas actividades: “Comemoração do dia Mundial da Alimentação”, “Actividades diversas com intencionalidade educativa” e no “Jogo “Alimentação Saudável””, (PAA, 2010:62) • Interveniente na actividade: “Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar”, (PAA, 2010:63) • Interveniente no GIA/i-alunos através do projecto + atitude, (PAA, 2010:64) • Interveniente nas actividades: “e-PES”, ““Cantinho do desabafo”:Sou jovem...tenho dúvidas”, “Blog “A tua Saúde passa por aqui””, “Chat, Fórum, Correio Elect. E Disciplina Moodle” , com a intervenção da Equipa do Projecto + Atitude, (PAA, 2010:64) • Intervenção da Juventude da Cruz Vermelha na actividade: “Projecto “Corpos – Quem decide és tu””, (PAA, 2010:67) • Co-responsável pelo “Projecto + atitude”, (PAA, 2009:25) • Interveniente nas actividades do “Projecto de educação para a saúde” através do projecto + atitude, (PAA, 2009:28) • “Cruz Vermelha/IDT – Projecto “+Atitude” (prevenção do consumo de substâncias psicoactivas);” (Projecto Alfa, 2009:23) • “No GIA desenvolvem-se diferentes serviços, assegurados por diferentes entidades, que funcionam de forma integrada e complementar: (...) Juventude CV (Juventude Cruz Vermelha) ...” (Regulamento GIA, 2010:3)
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • “Algumas destas situações foram trabalhadas em articulação com entidades exteriores à escola.” “Cruz Vermelha”(Relatório Alfa, 2010:24) • “4- Desenvolver o projecto “+atitude” em parceria com a Cruz Vermelha Portuguesa...” (Relatório Alfa, 2010:32) • “Houve, contudo, situações que, por clara negligência familiar, forçou o recurso a entidades externas, como (...) a Cruz Vermelha...” (Relatório Alfa, 2010:40) • “No relatório desta acção faz-se o “balanço muito positivo no desenvolvimento do jogo “Eu e os outros” do “Projecto +atitude”, muito interesse e empenho por parte dos alunos das turmas envolvidas, num total de 313 alunos e ainda 25 professores. Grande adesão dos alunos ao espaço “Dúvidas”- atendimento dos elementos da CVP às 3^{as} de manhã. Foram envolvidos cerca de 300 elementos.” (Relatório Alfa, 2010:70) • “O êxito deste programa deve-se ao trabalho articulado de todos: professores/tutores; familiares técnicos e algumas entidades/serviços externos à escola (... CV...)” (Relatório Alfa, 2010:71) • “Tem interagido com (...) a Cruz Vermelha sempre que os problemas o exigem.” (A2, 2009:1)
	Escola Segura	
	Centro de histocompatibilidade	
	Instituto Português do Sangue	
	Empresas	
	Centro de Saúde	
	Universidades	
	Juntas de Freguesia	
	Igreja	
	Associação de Pais	
	Câmara Municipal	
	Bombeiros	

	Protecção Civil	
	Centro Macrobiótico de Braga	
	Instituto Português da Juventude (IPJ)	
	Companhia de Teatro Maria Paulos	
	Centro Social e cultural de Ferreiros	
	Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva	
	Agenda 21 Escolar	
	Piscina Municipal de M.	
	Museu D. Diogo de Sousa	
	Museu dos Biscainhos	
	Tribunais	
	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV)	
	Instituto do Emprego	
	Clube do Serafim	
	Segurança Social	
	Banco Alimentar	
	Caritas	
	Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO)	
	Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Cidadão Deficiente Mental (APPACDM)	
	Associação de Pais Para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APPECDA)	
	Centro de Apoio Familiar e	

	Aconselhamento Parental (CAFAP)	
	Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT)	
	Associação Criança	
	Centro Cultural e Social Santo Adrião	

Escola	Animadoras	<ul style="list-style-type: none"> • “Temos três animadoras sociais em três escolas problemáticas, grandes e problemáticas do agrupamento, portanto, M. N. e G3.. Para enfim, fazer, dar apoio aos alunos na, nos recreios, portanto, vigilância e supervisão dos recreios e organizar actividades de recreio. Hum, durante a refeição, não é? Portanto, incutir hábitos de boa alimentação saudável.” (E01, [66]) • “Não. Mas começa mesmo por esse, por essa...por is, por isto tão mais básico. E então na alimentação, portanto, também vamos falando um bocadinho na alimentação, não é? Até porque a alimentação tem sido um trabalho feito aqui e com os centros de saúde, tem, tem, tem-se esforçado bastante, portanto, eu acho que sim, de chegar até à, às escolas. Os professores também, portanto, principalmente os do primeiro ciclo, lá está, e os jardins, os jardins de infância e os primeiros ciclos e tem-se conseguido assim resultados muito simpáticos também com as animadoras nas, nestas escolas de intervenção mais prioritária, portanto, o primeiro ciclo. Aqui a N., M. e G3. portanto, hum e depois, aqui a nossa técnica de educação. Que, que intervém aqui na nossa cantina e começa já a enraizar-se a sopa e a fruta e o legume, porque também, lá está...” (E03b, [50]) • “Hum são solícitos, são sempre presentes, no primeiro ciclo também julgo que sim até porque as animadoras estão
--------	------------	--

		<p>sempre em contacto com, com a, com a associação de pais.”(E03b, [69])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Hum, não tínhamos as animadoras também, não tínhamos efectivamente...” (E03b, [199]) • “E a comunidade para nós. Porque é assim, imaginemos, hum, e isto, isto, é tão simples quanto isto às vezes até nas animadoras. Hum, porque há muitos, há muitos TEIP's que não, e já ouvimos falar, portanto nas reuniões que vamos tendo, tendo, que não valorizam muito o papel do animador sociocultural. Hum, na nossa equipa a animadora sociocultural é fundamental. Só nisto de vir ou ir, portanto, e é uma diferença enorme. As escolas do primeiro ciclo, hum, não, não tinham enraizado isto da animação, e a animação não passa só por fazer de borboleta e portanto como eu costumo dizer “Vem um palhacinho”. Não mas dinamizar actividades, hum, orientadas para os meninos e para o desenvolvimento dos meninos a todos os níveis, não só apenas cognitivo, criativo, na, no domínio lúdico mas também pedagógico, portanto, e aproximar as famílias. Nós temos agora nestas escolas, e também nestas, estamos a falar das de intervenção prioritária, que não tinham qualquer tipo de historial a este nível dos pais se envolverem em actividades, hum, nas escolas. Estamos a falar de G3., centro escolar de N. e de M., são dois centros escolares muito complicados, portanto. M. não tinha nada, absolutamente nada, e a animadora criou de raiz, e o que é que temos? Temos pais envolvidos a fazer imaginemos, hum, determinados, hum, determinados trabalhos manuais para, para representar no Natal, portanto em exposição. No centro escolar da N. também portanto os pais fazem em casa com os meninos, com, com material reciclado e depois é apresentado em exposição na escola. Teatros, os pais envolvem-se nos teatros, portanto, hum, ensaiar os meninos para teatros, dança, no próprio intervalo, eles dançam portanto são
--	--	--

		<p>eles que sugerem as musicas, treinam coreografias, por exemplo no final de cada período, agora, quer na escola se houver condições quer depois ali no Galécia, por exemplo, hum, solicitamos o espaço. Os pais participam, os meninos participam, participam no fazer as, as, as próprias roupinhas se for necessário, no ajudar no, no, em tudo, no, em trazer os materiais que se precisa para se juntar e se fazer tudo. Portanto só isto, os pais perceberem também que, que os meninos, e isto, isto é desenvolvimento. Isto é crescimento, não é? Hum, só este trabalho destas animadoras em meios muito desfavorecidos, porque efectivamente, N. e M. principalmente são meios muito desfavorecidos, temos pais, a maior parte dos nossos pais destes meninos são desempregados, ou então tem um nível de rendimento muito baixo e, e, e envolvem-se e estão ali, não é? E, hum, participam e vão ver e querem portanto e percebem que ali é importante e que se calhar os filhos são muito felizes envolvem naquelas... e mesmo eles depois reproduzem isto em casa e portanto...só isto das animadoras eu acho que ganhamos imenso. E entramos nas escolas e percebemos que são escolas, sentimos que é uma escola, do primeiro ciclo, portanto é assim um espaço onde os meninos podem crescer felizes portanto. Sentimos que os meninos são felizes na escola ,ham, e antes isto não acontecia tanto porque os titulares de turma não têm tempo para tudo, não é?” (E03b, [210])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Há só um intervalo, há só aqueles intervalos em que o titular embora também este, tenha que estar, alguns deles estão, estão no recreio para tomar conta dos meninos porque não há assistentes operacionais suficientes, portanto pra, pra, pra se poder fazer, pra se poder, os meninos estarem em segurança, mas que também obviamente não vão estar a criar, porque efectivamente as coisas são um bocadinho complicadas, só nisto nota-se logo... e apro uma aproximação muito, muito grande,
--	--	---

		<p>hum, temos pais que vêm falar com as animadoras a alimentação, portanto, em que se percebe e se diz aos pais o que é que não deve trazer o que deve trazer, se se alimentou, se não se alimentou, se...E os próprios pais vêm dizer não é? E às vezes ele não tomou..." (E03b, [212])</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Hum, as, as animadoras fazem parte aqui da equipa, estas animadoras são efectivamente o meu alongamento, portanto. Eu nestas três escolas, que sempre me preocuparam imenso, sinto muito mais tranquilidade, não é? A N. ainda, pronto, ainda é o mais complicado, mas tranquilo, não é? Porque elas acabam, nós temos reuniões semanais ou quinzenais, e acabam por ser uma continuidade nossa, portanto, a Núria sempre que é necessário está com elas, trabalha com elas, fala com elas. a nossa técnica de educação faz a supervisão, hum, às tutoras, portanto, e a, e a reunião depois com as animadoras. Nisto, só aqui, e são três elementos mais duas tutoras são cinco elementos, muda imensa coisa, não é? Portanto em termos de apoio, quer comportamental quer pedagógico quer emocional que se pode fazer nisto tudo, hum, é assim, é um melhoramento enorme, indiscutivelmente, não é? E as famílias também sentem isso, indiscutivelmente que sentem isso, porque sentem, sentem, sentem que os filhos estão...estão, estão mais, lá está feliz, eu acho que passa um bocadinho por isso. Estão mais felizes não é? Na escola, gostam, por exemplo eu tive aqui uma menina hoje de manhã, e tem sido... terrível, ela está no quinto ano e é pequenita, hum, e quer voltar para o primeiro ciclo. é um terror, eu já disse, "oh meu amor mas..." pelas mudanças, porquê? Porque aqui, lá, e já havia as animadoras, a Maria (nome fictício), não é? Ela fala da Maria, hum, lá há brincadeira, não é? Há as musicas, há as danças, há as actividades todas, há os pais a entrar e os pais a sair, há as exposições, há...Aqui só há os ferros...É, é, e ela tem realmente, depois coitadinha ainda por cima, o que eu disse "meu amor
--	--	---

		<p>também realmente..." e, e entretanto, já chamei a mãe entretanto também porque para além do mais vai ter uma irmãzinha, e não quer crescer, portanto, não quer, efectivamente crescer. Mas achei, acho muita graça porque, e, e estamos no final do ano lectivo ela continua a dizer "eu quero voltar para a escola primária" não é? Que é aqui ao lado, e que vai lá de vez em quando visitar por isto tudo. Mas a, é, é assim nesta menina começa a ser um bocadinho preocupante, indiscutivelmente, mas os meninos vêm muito assim tipo "Oh Sandra (nome fictício) lá é que era", depois conhecem, quer dizer, aqui meninos e as coisas começam a ficar um bocadinho diferentes, porque já há, há este lá está, e é, e é, e é esta intervenção ou, ou esta...estas condições que se criam precocemente que também depois também vão tendo, sem sombra, sem sombra de dúvidas, resultados, depois aqui, portanto, não é? E principalmente no segundo e terceiro ciclo, portanto agora temos o secundário. Hum, e só nisso eu acho que o Alfa...ganhou muitos, muitos pontos. Hum, porque permitiu termos se calhar pessoas disponíveis, não é? E com formação, hum, para desenvolver este trabalho junto dos meninos, é claro que também, e tenho que ressaltar que são bons profissionais, é certo, hum, mas...eu, eu costumo dizer: "não tem nada a ver". Quer dizer é como se isto tivesse, é como se isto fosse agora um jardim com muito mais flores, não é? Quer dizer, quando eu estava aqui sozinha embora corresse bem, mas não se chegava assim tão, tão longe. Isto chega-se, chega-se, chega-se muito facilmente a tudo não é? E depois com os professores também, envolvidos, hum, as coisas correm sempre bastante melhor obviamente. Não sei se...???" (E03b, [216])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Foram referidas como fragilidades a carga horárias das animadoras sociais de trinta e cinco horas, devendo esta ser repensada e, já no próximo período, retirar duas horas semanais para permitir a
--	--	---

		<p>planificação do trabalho a desenvolver.” (A5, 2010:1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Nesta acção foram integradas as animadoras, tendo existido uma verdadeira articulação com a Tutoria e a Discriminação Positiva. Referindo-se a função das animadoras, salvaguardou-se o facto de não poderem substituir o professor titular, para além de ter que se verificar os resultados que estão a conseguir e quantos são os alunos que usufruem do seu trabalho.” (A7, 2010:1)
	Sucesso/ insucesso	
	Abandono/ absentismo/ desistência	
	Indisciplina.	
	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • “E então na alimentação, portanto, também vamos falando um bocadinho na alimentação, não é? Até porque a alimentação tem sido um trabalho feito aqui...” (E03b, [50]) • “Aqui a N., M. e G3. portanto, hum e depois, aqui a nossa técnica de educação. Que, que intervém aqui na nossa cantina e começa já a enraizar-se a sopa e a fruta e o legume, porque também, lá está...” (E03b, [50]) • Campanhas promovidas pelos professores de Ciências Naturais do 6º e 8º anos com o objectivo de “Promover hábitos alimentares e de higiene saudáveis”, (PAA, 2010:32) • Actividade: “Apoiar os alunos no período do almoço” com o objectivo de “Promover hábitos alimentares saudáveis e comportamentos ajustados à prática de boas maneiras à mesa”, (PAA, 2010:52-53) • Nas diversas actividades do Projecto Educação para a Saúde encontram-se, entre outros, os seguintes objectivos: “Promover campanhas de Educação Alimentar; Reformular a oferta alimentar nas escolas do agrupamento”, (PAA, 2010:62) • Actividades: “Comemoração do dia Mundial da Alimentação”, “Debate: “Só quero comer...””, “Jogo “Alimentação

		<p>Saudável””, “Oficina de Culinária Saudável”, “Sessão de sensibilização “Alimentação Saudável””, “Reformulação da Oferta alimentar”, (PAA, 2010:62-63)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Apoiar os alunos no período do almoço” tendo como estratégia, entre outras, a seguinte “Sensibilização das crianças para comportamentos adequados à mesa e para a prática de uma alimentação saudável e equilibrada”, (PAA, 2009:24) • Actividade “Projecto Educação para a Saúde” com os objectivos, entre outros, de “Sensibilizar para a importância de uma alimentação equilibrada; Promover a criação de hábitos alimentares saudáveis na família e na escola; Conhecer as principais regras de higiene alimentar; Reflectir sobre a Importância de uma alimentação equilibrada; Alertar para as consequências da obesidade”, tendo como estratégias “Alimentação e exercício Físico; Campanha “Alimentação e sucesso escolar”; Intervenção da Técnica de Educação (no Acompanhamento dos alunos durante o almoço na cantina); Comemoração do Dia Mundial da Alimentação; Palestras “Obesidade Infantil” e “Alimentação e obesidade””, (PAA, 2009:26) • “Alertar para a necessidade da implementação de uma alimentação saudável”, (PAA, 2009:37) • “Há alunos que não tomam o pequeno-almoço, não lancham, almoçam na escola porque é gratuito, no entanto verifica-se a existência de telemóveis última geração e sempre com dinheiro para adquirir guloseimas.” (Projecto Alfa, 2009:30) • “i) alimentação e actividade física;” (RI, 2009:15) • “Os diferentes parceiros actuarão sobre as seguintes áreas: (...) Alimentação/Nutrição...” (Regulamento GIA, 2010:3) • “As Animadoras e Educóloga foram uma peça essencial na modificação comportamental dos alunos em termos alimentares e tempos recreativos,
--	--	--

		<p>funcionando as actividades desenvolvidas como forma de prevenção de reincidência de comportamentos ou aparecimento de novos casos.” (Relatório Alfa, 2010:25)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Educação Alimentar/Opção de compra” (Relatório Alfa, 2010:27) • “Estas reuniões surtiram efeito junto dos encarregados de educação que, na sua maioria, assumiram um papel colaborativo no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos, nomeadamente nos aspectos da (...) e hábitos alimentares (sobretudo no 1º ciclo). ” (Relatório Alfa, 2010:40) • “Diagnóstico inicial” “Resolver problemas resultantes da falta de hábitos saudáveis de (...) alimentação (...) que se reflectem na atenção e concentração nas aulas” (Relatório Alfa, 2010:69) • “...intervenção realizada por 13 dos 16 DT do 2º ciclo junto dos pais/EE dos alunos relativamente a temas como consumo da sopa e do pequeno-almoço...” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas)
	Saúde	
	Professores	
	Organização	
	Directores de Turma	
	Tutores	
	Clube da Solidariedade	
	Exclusão	

Família	Intervenção (avaliação e mediação de situações problemáticas)	<ul style="list-style-type: none"> • “Agora o que faz a diferença portanto são, primeiro a tentativa de que as famílias funcionem melhor, e portanto haja, haja intervenção junto das famílias, haja intervenção junto dos alunos em termos de sala de aula, portanto, o processo de ensino aprendizagem seja eficaz, e, e que a escola esteja organizada para, para, dar resposta aos problemas que surgem, não é?” (E01, [66]) • “Nós avaliamos a situação e, e tentamos,
---------	---	---

		<p>nós também em conjunto com a família, hum, dar algumas respostas, não é? E, e mudar um bocadinho, hum, algumas situações complicadas.” (E03a, [59])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Não é? Só quando as esgotamos, e a família fica logo a saber, isto não há denúncias anónimas, portanto, não é? A família fica a saber prontamente que se não cumprir, hum, vão ser sinalizados e o que é isto implica, pronto. E, e realmente é só mesmo em último recurso, também percebemos que às vezes as famílias não têm competências para, não é? E às vezes nunca ninguém lhes chamou à atenção para, e portanto quando é identificada é importante é falar-lhes e dizer: "Olhe é assim temos isto e o que, e para conseguir isto tem-se que alterar aqui."” (E03b, [64]) • “ E é o que eu digo, nós temos um contexto privilegiado porque estamos directamente com, com, com as crianças e, e vamo-nos apercebendo muito directamente as evoluções ou não das situações. Mas tentamos sempre esta proximidade, tentamos trabalhar, nós em conjunto com, com, com as famílias, nós como equipa multidisciplinar muitas vezes, eu a Sandra (nome fictício), não é? Psicóloga, técnica de serviço social às vezes até a técnica de educação e a animadora que também está nalgumas situações na, na, na escola primária.” (E03a, [65]) • “Promover Programas de Intervenção junto das famílias, através da realização de sessões temáticas avaliadas por esta população-alvo como prioritárias, tendo em vista o melhoramento da gestão parental e aproximação à escola”, (PAA, 2009:22) • Objectivo: “Melhorar mecanismos de intervenção junto dos alunos e respectivas famílias” (Projecto Alfa, 2009:25) • “...para apoiar e intervir junto dos alunos e suas famílias, mas em articulação directa com os professores...” (Projecto Alfa, 2009:29) • “Alunos com graves dificuldades de aprendizagem no 1º e 2º ciclo associado a problemas emocionais e familiares que leva
--	--	--

		<p>à necessidade de uma intervenção estrutural e continuada na família e aluno (FUSOB, Órfãos de S. Caetano).” (Projecto Alfa, 2009:29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Intervenção directa junto dos alunos e família de forma a colmatar as dificuldades existentes no seu seio.” (Relatório Alfa, 2010:25) • “Todos referiram que estavam satisfeitos com as estratégias implementadas, reconhecendo que a intervenção junto da família é um processo moroso, mas garantindo que os resultados em termos comportamentais já são visíveis.” (Relatório Alfa, 2010:26) • “...desenvolvimento de competências parentais tendo sido produzido para cada situação problema um desdobrável para pais/EE, outro para crianças e outro para jovens, permitindo a articulação da intervenção junto dos pais/EE e dos respectivos filhos/educandos;...” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas) • “Relativamente ao desempenho da Assistente Social fez saber que esta tem intervindo a nível das famílias, sempre que solicitada quer pelos docentes quer pelos serviços de psicologia, quando estes detectam problemas que necessitam de intervenção. ” (A2, 2009:1)
	Estrutura familiar	
	Etnias	
	Abusos físicos/psicológicos	
	Situação económica/famílias desfavorecidas (pobreza, desemprego)	
	Formação, educação dos filhos	
	Filhos/ crianças	<ul style="list-style-type: none"> • “E portanto, é triste, pode ser gratificante, mas é triste ouvirmos por exemplo às vezes um pai, e não são raros assim, dizer: "Oh professora veja o que é que pode fazer do meu filho que eu já não consigo fazer nada

		<p>dele", ou "Olhe professora ele a si ainda lhe consegue obedecer a mim já não". Isto tudo, quer dizer, pode ser muito gratificante para o nosso trabalho, mas não deixa de ser uma realidade triste, porque há coisas que nós não podemos fazer e que sentimos que devia ser feito mas que os pais não tem força para fazer...porque, não sei, os filhos neste momento controlam a vida dos pais, muitas realidades, os problemas vêm exactamente dessas realidades em que quem manda são os filhos, e os pais já não têm força para, para... E depois entra a, uma outra realidade preocupante é quando nós ouvimos os pais a dizer que têm, têm medo de tomar uma medida mais drástica porque receiam represálias dos filhos. Porque receiam comportamentos desviantes, porque receiam que a medida seja exagerada e tenha um efeito perverso, e portanto, fica, os pais ficam ali meios atadinhos que nem sabem, na perspectiva deles o que fazer, não é? ” (E02, [34])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Chegam porcos, temos que chamar a atenção dos pais que eles tem que se lavar e têm que mudar de roupa, hum, percebe? Pronto, são coisas deste género. Não tem a pasta, não preparou a pasta, não tem os cadernos, não tem não sei quê, mas as famílias deles não vão buscar.” (E04, [46])
--	--	---

TEIP	Função/ objectivos	
	Constituição	
	Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • “Portanto, claro que também temos na, na equipa TEIP temos, enfim, um elemento da comunidade, não é? Cooptado , designado pela Câmara, não é? Mas que enfim, a sua acção, enfim, em termos da eficácia, da... e da..., e do desenvolvimento do projecto, não é muito relevante, não é?” (E01, [14]) • “Mas, mas a comunidade também, também é necessário, mas pronto, o essencial é a forma como a escola se organiza.”(E01, [76])

		<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que a relação com a comunidade foi sempre uma relação muito, muito forte, até basta ver pela própria adesão da, das pessoas às reuniões com os directores de turma, que é sempre na, na, na, em média, setenta e cinco a oitenta por cento de pais que comparece. É, independentemente dos anos, portanto, hum, não é apenas só no quinto ano que a adesão é maior, ela prevalece. Os contactos com os directores de turma e com os pais ao longo do ano também é, é, hum, também é grande, também se nota essa preocupação de os pais irem acompanhando. Claro que há sempre aquela franja que é complicado trazer cá, só mesmo muitas vezes com a insistência do director de turma.” (E02, [54]) • “E o trabalhar um bocadinho em, em articulação com, com, com os outros parceiros da comunidade no sentido de resolução de problemas que existem dentro do contexto escolar, não é?” (E03a, [3]) • “Duma so, duma sociedade, duma comunidade, que não é muito favorecida, não é?” “E o TEIP vai no fundo, foi no fundo dar uma resposta a essa vertente mais desfavorecida e problemática. Portanto como se reflecte na intervenção na comunidade? Portanto, nós vamo, já conhecíamos, já tínhamos práticas só que só as nossas práticas como professores e como direcção, ah como lideranças da organização, não eram o suficiente, nós precisávamos de técnicos de outras áreas, quer a área social, a intervenção na área social e era isso que o TEIP nos podia dar. E foi aí que nós fomos buscar ao, foi isso que nós fomos buscar ao TEIP. Portanto, no fundo aí também permitiu reforçar iniciativas que já tínhamos com os professores, permitiu reforçar uma prática em termos de direcção de turma e de forma de actuação dos professores em contexto, em contexto de, de turma não é? Porque nos faltava essa componente, não tínhamos essa componente, portanto é grave, quer dizer e admitindo por exemplo como eles dizem agora que, que a mando do TEIP, que as
--	--	--

		<p>escolas que se tornaram melho, tornaram-se capazes de, não tornaram-se capazes de nada, porque as escolas só, se o pediram e se precisaram é porque sozinhas não conseguiam. Porque nós não somos psicólogos nem somos assistentes sociais, nem somos animadores sociais, nem somos não sei quê, não sei que mais, ta, ta, ta, ta, ta. Para podermos dar resposta.”(E04, [8])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “É a escola ali é o papel da comunidade, portanto, tenta-se, tendo sempre numa linha de responsabilidade, e pre, e assumindo que o, sem trabalho e esforço não há nada na vida.” (E04, [24]) • “Portanto, são, são no fundo, há, há, há pontes que nós tínhamos estabelecidas com a comunidade, a determinados níveis, e que este ano, hum, a parte TEIP continuou porque tem uma direcção muito forte que é o professor Victor (nome fictício) continua, pronto e há muita gente destas pessoas que estão ligadas às acções, pronto a gente assumiu isto que tem que ser, está começado, tem que ser levado até ao fim. Mas as outras questões, hum, tenho medo que se percam, e mesmo esta tenho medo que se perca, porque falhando as lideranças já se sabe como é.” (E04, [72]) • “...hum, ligada há escola, ligada há comunidade. E não passar pelo núcleo de aspectos mais importantes da comunidade que é a escola.” (E04, [154]) • “Relativamente à meta “Melhorar a imagem das escolas agrupadas junto da comunidade”, podemos igualmente inferir o cumprimento desta intenção, tendo inclusivamente a comunicação social divulgado a concretização de diferentes projectos do Agrupamento, a maioria deles com um impacto positivo na comunidade.” (Relatório Alfa, 2010:60) • “Os objectivos da Equipa de Coordenação foram os seguintes: - mobilizar toda a Comunidade Educativa;” (Relatório Alfa, 2010:60) • “Resultados globais esperados” “Realização periódica de eventos com a comunidade.” (Relatório Alfa, 2010:65)
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • “Indicadores de regulação” <p>“Desenvolvimento de diferentes projectos culturais em parceria com a comunidade local: Pelouro da cultura, CCDRN,...” (Relatório Alfa, 2010:65)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “...podemos inferir, pela participação dos cerca de 70% dos pais/encarregados de educação nas sessões de informação sobre competências parentais, que há predisposição por parte da Comunidade Educativa do Agrupamento de Escolas A. para a recepção da informação relacionada com questões educacionais...” (Relatório Alfa Julho 2011, 7_Acções_Alcançam metas)
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • “Mas sobretudo a acção, o projecto Alfa, situa-se mais a nível interno, e a nível da, dos recursos humanos disponíveis para o projecto, não é? Mais do que propriamente, enfim, envolve parcerias, há parcerias externas, mas, mas enfim no essencial, são, são a forma de organizar a escola e os recursos que são alocados ao projecto, não é?” (E01, [14]) • “Portanto, criando um gabinete de mediação e orientação escolar que foi o caso, não é? Portanto, um gabinete de técnicos, não é? Hum, e técnicos que, que trabalham, não é? Portanto, tem-se verificado que são exemplares, tem sido exemplares, não é? Temos aí um bom gabinete, portanto, psicóloga, assistente social, e técnica de educação, que funcionam. Temos três animadoras sociais em três escolas problemáticas, grandes e problemáticas do agrupamento, portanto, M. N. e G3.. Para enfim, fazer, dar apoio aos alunos na, nos recreios, portanto, vigilância e supervisão dos recreios e organizar actividades de recreio. Hum, durante a refeição, não é?” (E01,[66]) • “E portanto, essa equipa... enfim e também os tutores, não é? Professores que são nomeados por, enfim, por características especiais consideramos que... são capazes de... junto dos alunos e individualmente, e portanto, acompanhar e recuperar alunos em termos de apoio, organiza-los no estudo.

		<p>Enfim, no diálogo com as famílias, e tal. Portanto todos esses recursos, enfim, na minha opinião são os que, os que têm um, um, uma acção mais eficaz. Mais produtiva em termos de das questões de sucesso.” (E01,[76])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Portanto, esse gabinete, é precisamente um gabinete, portanto... a assistente social, portanto, aaaa toda a acção que ela faz junto das famílias e na relação que faz com a CPCJ, portanto, a interacção com a CPCJ, a psicóloga, portanto, tudo isso, hum, ajuda a que as coisas funcionem melhor. E que...” (E01, [68]) • “Claro que com mais recursos podemos fazer melhor, é só.” (E02, [54]) • “Devia de haver mais recursos para dar continuidade ao trabalho e procurar ainda fazer melhor aquilo que já fazíamos bem, não é?” (E02, [56]) • “Portanto, nós vamo, já conhecíamos, já tínhamos práticas só que só as nossas práticas como professores e como direcção, ah como lideranças da organização, não eram o suficiente, nós precisávamos de técnicos de outras áreas, quer a área social, a intervenção na área social e era isso que o TEIP nos podia dar. ” (E04, [8]) • “Se não tivermos é um bocado, andamos um bocado perdidos não é?” (E04, [14]) “Claro. Não têm o apoio das estruturas...” (P, entrevista 04, [15]) “Não temos o apoio institucional, não é? Pronto, falta-nos o apoio institucional. Porque assim, dizer é mais val ser, eu acho que é preferível chamar as coisas pelo nome, é problemática, precisa de se assumir como problemática e actuar em função disso e arranjar, disponibilizar os recursos que, que, pressionar para que os recursos apareçam, que surjam, não é? Pronto, um bocado isso.” (E04, [16]) • “O que isto está, é assim, este projecto TEIP têm uma coisa, primeira coisa, as pessoas que estão responsáveis pelas diferentes acções, trabalham juntas há muitos anos, conhecem-se bem, sabem de que maneira fazem, podem fazer ponto,
--	--	---

		<p>pontes umas com as outras, a equipa MOE que veio, a equipa portanto a técnica e a assistente social são pessoas muito simpáticas, muito prestáveis e que entenderam perfeitamente o que a gente pretende com isto, portanto, nós conhecemos a casa, e as pessoas da casa. Quer dizer isto funcionava como uma família, está a perceber? Que desenvolvia acções, hum, para melhoria desta malta.” (E04, [218])</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Recursos humanos acrescidos...” (Relatório Alfa Julho 2011, 12_SWOT) • “Relativamente ao ponto um, o Coordenador da Equipa, Prof. Vítor (nome fictício), informou que a nível dos recursos humanos, o Projecto ALFA está a desenvolver-se de acordo com o compromisso educativo assumido pelo Agrupamento, dando cumprimento às diferentes acções previstas no mesmo, cuja denominação ALFA (“com o objectivo de reduzir o insucesso através de recursos”, no original cada letra do nome do projecto remete para a ideia apresentada), esteve no princípio das mesmas, tendo estas como objectivo permitir que o projecto em questão responda às situações-problema que estiveram na sua origem.” (A1, 2009:1) • “Relativamente às acções quatro, Escola Cidadã, cinco, Escola de Bem-Estar e sete, Aprender é divertido, foram feitas algumas sugestões no sentido de conseguir, respectivamente, rentabilizar recursos do meio, melhorar o ambiente escolar e optimizar os espaços de aprendizagem.” (A1, 2009:2) • “Nesta acção e a nível de recursos humanos conta-se ainda com uma Educóloga e três Animadoras. A primeira encontra-se na escola sede do Agrupamento onde tem colaborado, sobretudo no refeitório nas horas das refeições, tendo-se verificado uma melhoria, gradual, no comportamento dos alunos, para além de ter havido um acréscimo no número de refeições servidas. As Animadoras encontram-se distribuídas pelas escolas de
--	--	--

		<p>M. (uma), G3. (uma), G2. e N. (uma) acompanhando os alunos na hora da refeição e nos recreios; dando apoio, juntamente com os docentes, aos alunos com dificuldades de aprendizagem; realizando o despiste de situações problemáticas a diferentes níveis (alimentação, comportamento, ...) e alertando os docentes para os mesmos. Contribuem também para a dinamização dos espaços escolares.” (A2, 2009:1-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Na Acção sete “Aprender é Divertido” a responsável, Prof. Olívia Valdemar (nome fictício) referiu a importância da reestruturação dos espaços de aprendizagem escolares, de forma a torná-los acessíveis e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, nomeadamente a Sala de Estudo, o Centro de Recursos de Matemática, a BE/CRE e os Clubes. Essa reestruturação passa pelo horário e modo de funcionamento aos recursos a utilizar, quer humanos quer materiais. No momento, são os aspectos que estão a ser trabalhados.” (A2, 2009:2) • “Tem impulsionado a articulação curricular e o planeamento conjunto, a fim de que o trabalho dos docentes seja rentabilizado em benefício do percurso dos alunos, não se dissipando recursos humanos e materiais.” (A2, 2009:3) • “Na Acção de Discriminação Positiva (oito) a Responsável, Prof. Maria João, referiu que, no primeiro ciclo, a maior parte dos alunos estão a usufruir do apoio educativo, embora sejam muitos alunos e poucos recursos.” (A3, 2010:1) • “No segundo ponto fez-se referência às mais-valias do projecto, quer no que diz respeito aos recursos humanos e às actividades que estes recursos permitem quer à existência de verbas específicas para o desenvolvimento do FREI. Foram referidos os recursos associados ao GMOE e à Escola de Bem-estar, nomeadamente a psicóloga, a assistente social e a educóloga. Foram referidas igualmente como mais-valias a acção que permitiu a deslocação dos alunos do quarto ano, da escola EB1 de Estrada à EB23 Frei Caetano Brandão, para
--	--	--

		<p>uma actividade a realizar com os quadros interactivos. A preparação para as provas de aferição através do Torneio Sabe Tudo (TST) que contou com a colaboração dos professores colocados nos Apoios Educativos.” (A5, 2010:1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Outra das fragilidades referidas foi a inexistência de um pavilhão na EB23 e a falta de segurança na deslocação dos alunos para um pavilhão exterior à escola, onde praticam a actividade física.” (A5, 2010:1) • “Ainda neste ponto, toda a equipa achou ser necessário tomar uma posição a nível de recomendações futuras, uma vez que todos os recursos/meios conseguidos, criados e utilizados foram de grande relevância para o bom desenvolvimento do Projecto TEIP/ALFA, tendo em atenção os impactos previstos, as metas estabelecidas e os resultados alcançados. A experiência feita a nível de articulação dos recursos existentes, dotados pelo Projecto TEIP, foi de tal forma relevante, nomeadamente a nível do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE), que deverão ter continuidade de modo a dar sustentabilidade ao Agrupamento nos próximos anos.” (última, 2011:3)
--	--	---

Anexo VI – Actas

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP	
ACTA NÚMERO UM	25 / 09 /2009
DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED] COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]	

-----Aos vinte e cinco dias do mês de Setembro do ano de dois mil e nove reuniram, pelas dezasseis horas numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP composta pelos professores [REDACTED], Coordenador da Equipa/Director, [REDACTED], Coordenadora do Projecto, [REDACTED], Coordenadora da Avaliação Interna, [REDACTED], Coordenadora dos DT, [REDACTED], Coordenadora dos Projectos Des. Educativo, [REDACTED], Consultor Externo, [REDACTED], Representante da Autarquia, [REDACTED], Coordenadora PTE, [REDACTED], Vice-Presidente CD, [REDACTED], Coordenadora da Sala de Estudo, [REDACTED], Coordenadora DC MCE, [REDACTED], Coordenadora DC Expressões, [REDACTED], Adjunta da Direcção, [REDACTED], Coordenadora do PM, estando ainda presente a [REDACTED], Representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte:-----

1 – Informações; -----

2 – Estruturação do trabalho futuro. -----

-----Relativamente ao ponto um, o Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], informou que a nível dos recursos humanos, o Projecto TEIP está a desenvolver-se de acordo com o compromisso educativo assumido pelo Agrupamento, dando cumprimento às diferentes acções previstas no mesmo, cuja denominação [REDACTED], esteve no princípio das mesmas, tendo estas como objectivo permitir que o projecto em questão responda às situações-problema que estiveram na sua origem. Referindo-se às onze actividades em curso e lembrando os objectivos que com elas se pretendem atingir, foi dando algumas informações relevantes, entre as quais o compasso de espera para a celebração do contrato relativo ao [REDACTED] Digital, aguardando-se a chegada da verba atribuída de vinte e oito mil euros; informou igualmente que a [REDACTED] estará, a tempo inteiro, ao serviço do Gabinete de Mediação e psicologia; quanto à Educação Parental comunicou que os convites para distribuir pelos pais, cujo português é língua não materna, chegam na próxima segunda-feira, dia vinte e oito de Setembro; relativamente ao Apoio Educativo informou que os professores, colocados nesta função, não substituem os professores em ausência de serviço. Esta será coberta pelo Coordenador de Estabelecimento isento de turma ou, noutros casos, supervisionada pelos professores das salas contíguas à sala do professor ausente. Informou, por último, que deverá ser feito um balanço mensal do impacto das acções em curso. Neste âmbito, a [REDACTED] deu a conhecer a necessidade da elaboração de relatórios semestrais, sobre o desenvolvimento do projecto, tendo

ficado agendados um para Fevereiro e outro para o final do ano lectivo. -----

-----No ponto dois procedeu-se à estruturação do trabalho a desenvolver nas diferentes actividades, tendo sempre presentes os respectivos objectivos. Neste ponto, os coordenadores da cada acção foram dando o seu parecer e sugerindo algumas formas de trabalho. Assim na acção seis, Acção Tutorial, [REDACTED] na qualidade de Coordenadora dos Directores de Turma, achou por bem reunir com o seu grupo de coordenação a fim de fazer o despiste dos alunos com necessidades de intervenção a nível tutorial, procedendo da mesma forma com os Professores Tutores que se encontram no terreno e a nível do primeiro ciclo, a fim de delinear estratégias de trabalho, apoio e intervenção junto dos alunos, bem como ouvir sugestões sobre a melhor forma de supervisionar as tutorias. Relativamente à acção dez, Flexibilizar a Acção Educativa, decidiram as respectivas professoras desdobrar duas turmas, do segundo e terceiro ciclo, com o objectivo de combater a indisciplina, realizando desta forma um estudo piloto que poderá vir a ser alargado. Na acção onze, Requalificar Espaços Escolares mobilizando influências no sentido da melhoria dos recursos físicos e equipamentos e consequentemente a qualidade dos espaços escolares, incluiu-se a requalificação da escola EB1 [REDACTED] e a construção do pavilhão, há já muito solicitado a quem de direito. Relativamente às acções quatro, Escola Cidadã, cinco, Escola de Bem-Estar e sete, Aprender é divertido, foram feitas algumas sugestões no sentido de conseguir, respectivamente, rentabilizar recursos do meio, melhorar o ambiente escolar e otimizar os espaços de aprendizagem. Após este processo de reflexão e discussão conjunta sobre o Projecto TEIP, que contou com a colaboração do Consultor Externo, [REDACTED], agendou-se nova reunião para o dia seis de Novembro, às dezasseis horas, a fim de se dar início à avaliação do mesmo, tendo presente que se trata de um processo de aprendizagem a ser construído por todos os agentes educativos recorrendo, deste modo, às considerações de todos os intervenientes. -----

-----Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta, que depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP

ACTA NÚMERO DOIS

06/ 11 /2009

DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED]

COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]

-----Aos seis dias do mês de Novembro do ano de dois mil e nove reuniu, pelas dezasseis horas, numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1- Informações; -----

2-Acompanhamento da execução das diferentes acções/medidas/estratégias; ---

3-Estruturação do trabalho futuro. -----

-----No primeiro ponto, o Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], informou que a Coordenadora do Projecto TEIP/[REDACTED], Prof. [REDACTED], foi nomeada Coordenadora da escola EB1 [REDACTED], por aposentação da Coordenadora do Centro Escolar [REDACTED] e permuta com o Coordenador da EB1 de [REDACTED] ficando, deste modo, sem turma e com horas disponíveis para a coordenação do projecto. -----

-----No segundo ponto foi feita uma análise das diferentes acções em curso pelos respectivos responsáveis. Relativamente à Acção Um, [REDACTED] Digital, não estando presente o responsável, foi feito o ponto de situação pelo Prof. [REDACTED]. Referindo-se à reunião do passado dia quatro de Novembro, realizada no Centro de Computação Gráfica da UM, Pólo de Azurém, informou que a acção em questão vai avançar, tendo sido já distribuída a verba para o efeito. Ficou, entretanto, agendada uma segunda reunião para o dia nove de Dezembro com o Centro de Computação Gráfica, com os professores das línguas estrangeiras de Francês e Inglês, terceiro ciclo, e com os professores das TIC para que, no grupo disciplinar, sejam elaborados trabalhos lúdicos para apresentar aos alunos. Os conteúdos serão da autoria dos docentes e, a parte técnica, da responsabilidade do Centro de Computação. Esta mesma acção deverá ter continuidade, para além do prazo estipulado para verificação dos resultados globais das diferentes acções do Projecto [REDACTED]/TEIP. -----

-----Na Acção dois "Gabinete de Mediação e Orientação Escolar" a responsável, Prof. [REDACTED], referiu que a nível dos serviços de psicologia têm sido avaliados alunos nos diferentes níveis de ensino, havendo alguma dificuldade na avaliação dos alunos em idade pré-escolar e início do primeiro ciclo, uma vez que não possuem escalas aferidas para essas idades sendo, no entanto, necessário adquiri-las. Deu a conhecer a dificuldade que têm sentido no atendimento, atempado, por parte dos Serviços de Pedopsiquiatria do Hospital

de S. Marcos. Propuseram que esta questão fosse abordada em termos da Equipa de Saúde Escolar, a nível da escola, mas a reunião foi adiada não havendo ainda data prevista para a mesma. Há, no entanto, uma necessidade premente de encontrar forma de agilizar o acesso a este serviço e consequente resolução dos processos que dele dependem. Relativamente ao desempenho da Assistente Social fez saber que esta tem intervido a nível das famílias, sempre que solicitada quer pelos docentes quer pelos serviços de psicologia, quando estes detectam problemas que necessitam de intervenção. Tem interagido com a Segurança Social, a C.P.C.J. e a Cruz Vermelha sempre que os problemas o exigem. Nesta acção e a nível de recursos humanos conta-se ainda com uma Educóloga e três Animadoras. A primeira encontra-se na escola sede do Agrupamento onde tem colaborado, sobretudo no refeitório nas horas das refeições, tendo-se verificado uma melhoria, gradual, no comportamento dos alunos, para além de ter havido um acréscimo no número de refeições servidas. As Animadoras encontram-se distribuídas pelas escolas de [REDACTED] (uma), [REDACTED] (uma), [REDACTED] e [REDACTED] (uma) acompanhando os alunos na hora da refeição e nos recreios; dando apoio, juntamente com os docentes, aos alunos com dificuldades de aprendizagem; realizando o despiste de situações problemáticas a diferentes níveis (alimentação, comportamento, ...) e alertando os docentes para os mesmos. Contribuem também para a dinamização dos espaços escolares. -----

-----Na Acção três “Educação Parental” a responsável, Prof. [REDACTED], informou que a acção de formação para os pais teve início no dia cinco de Novembro, ontem, com a Dr.ª [REDACTED]. Referiu a dificuldade que inicialmente houve na angariação de inscrições para a mesma tendo-se, posteriormente, registado um acréscimo significativo. Deu a conhecer a campanha “Dar é giro” que está a ser levada a efeito, como treino de solidariedade entre os alunos, durante a qual são recolhidos alimentos para colmatar dificuldades em algumas famílias. Estão, de momento, a procurar identificar as famílias que se encontram em situação de pobreza explícita ou envergonhada, no intuito de que possam ser ajudadas pelo Banco Alimentar a troco do apoio parental às crianças. Existe uma parceria nesta acção com a C.P.C.J., o Instituto de Emprego, o Clube do Serafim e a Agenda vinte e um. -----

-----No âmbito da Acção “Escola Cidadã” foi proposto, pela Prof. [REDACTED], que a escola sede se disponibilizasse para receber os alunos do quarto ano, da escola de Estrada, um ou dois dias por mês a partir do segundo período, a fim de tomarem contacto com a realidade que os espera no próximo ano lectivo. Começariam com actividades lúdicas, interagindo com os alunos de quinto ano e, gradualmente, passariam para outro tipo de actividades. O objectivo da proposta é mostrar às crianças o funcionamento da escola [REDACTED], levando-as a sentirem-se bem e, consequentemente, fidelizar a sua matrícula e frequência nesta escola, evitando a sua saída para outros Agrupamentos. -----

-----Na Acção cinco “Escola de Bem-Estar” tendo como objectivo diminuir os níveis de indisciplina, está a proceder-se à preparação de actividades que envolvam física e emocionalmente os alunos, no intuito de melhorar o comportamento dos mesmos. Assim, com o projecto Eco – Escola, pretende-se levar à remodelação dos espaços escolares havendo já sugestões, por parte dos alunos, para pintar as salas com a colaboração das famílias. -----

-----A Acção seis “Acção Tutorial” está a ser desenvolvida mas, de acordo com a responsável, Prof. [REDACTED], há tutores a desempenhar muito bem o seu

papel enquanto outros se encontram um pouco desajustados às suas funções. Aguarda-se, no entanto, uma Acção de Formação sobre o tema, com o Dr. [REDACTED] da DREN, pela mesma ter sido adiada para o dia dois de Dezembro. Nessa altura, esperam-se alguns esclarecimentos que possam, de alguma forma, vir a contribuir para o melhoramento do desenrolar desta acção. De momento, está ainda a proceder-se à análise da situação familiar e escolar de cada aluno, proposto para tutoria (dados pessoais e familiares, características pessoais, pontos fortes e menos fortes...) e a organizarem-se horários e planos de estudo. Enquanto isso, o acompanhamento a esses alunos está a ser feito, desde a monitorização dos cadernos diários e outro material escolar à promoção da auto-estima e do sentido de responsabilidade. -----

-----Na Acção sete “Aprender é Divertido” a responsável, Prof. [REDACTED], referiu a importância da reestruturação dos espaços de aprendizagem escolares, de forma a torná-los acessíveis e de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, nomeadamente a Sala de Estudo, o Centro de Recursos de Matemática, a BE/CRE e os Clubes. Essa reestruturação passa pelo horário e modo de funcionamento aos recursos a utilizar, quer humanos quer materiais. No momento, são os aspectos que estão a ser trabalhados. -----

-----Na Acção oito “Acção discriminatória positiva” a responsável, Prof. [REDACTED], demonstrou alguma preocupação sobre a forma como os apoios educativos, no primeiro ciclo, estão a ser desenvolvidos, sendo necessário proceder a um estudo de reestruturação dos mesmos. Existem muitos alunos propostos para estes apoios, o que dificulta o trabalho destes docentes, para além dos mesmos terem que interromper o trabalho para procederem a substituições de professores titulares de turma, de atestado médico. -----

-----A Acção nove “Reestruturar para gerir melhor” da responsabilidade do Director do Agrupamento, Prof. [REDACTED], inclui algumas medidas no sentido de melhorar os resultados académicos, reduzindo a taxa de insucesso escolar. Essas medidas passam pela implementação da Coordenação de Ano/Equipa Educativa de Ano e a redução do número de alunos em algumas turmas, bem como pela reestruturação dos respectivos horários. Está ainda em concepção a diversificação da oferta dos CEF, olhando à necessidade e interesse dos respectivos alunos. Tem impulsionado a articulação curricular e o planeamento conjunto, a fim de que o trabalho dos docentes seja rentabilizado em benefício do percurso dos alunos, não se dissipando recursos humanos e materiais. -----

-----Na Acção dez “Flexibilizar a acção educativa” a responsável, Prof. [REDACTED], deu a conhecer que a experiência do modelo flexível, nas duas turmas do segundo ciclo e nas duas turmas do terceiro ciclo, está em curso, sendo um pouco prematuro fazer uma avaliação da mesma. -----

-----No decorrer da reunião, a Dr.^a [REDACTED] foi ouvindo atentamente os testemunhos de todos os presentes e colaborando, de certa forma, ao levantar questões pertinentes, cujas respostas não só esclareceram como também suscitaram a reflexão no grupo. -----

-----No ponto três da agenda de trabalhos a Coordenadora do Projecto, Prof. [REDACTED], abordou os responsáveis das diferentes acções, no sentido de conhecer e partilhar ideias sobre o desenrolar das mesmas, percepcionando-as como partes de um todo com um objectivo comum devendo, sempre que possível, desenvolverem-se em articulação de forma a dar coerência e estrutura ao projecto que as envolve. -----

-----O Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], após ter feito algumas considerações finais sobre o trabalho até ao momento desenvolvido, agendou a próxima reunião para o dia catorze de Janeiro, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. -----

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP

ACTA NÚMERO TRÊS

14/ 01 /2010

DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED]

COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]

-----Aos catorze dias do mês de Janeiro do ano de dois mil e dez reuniu, pelas dezasseis horas, numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1-Ponto de situação; -----

2-Estruturação do trabalho futuro. -----

-----No primeiro ponto, o Coordenador da Equipa, [REDACTED], abordou não só a acção “O papel do tutor na orientação educativa e gestão da diversidade” orientada pelo [REDACTED], bem como procurou que se fizesse um balanço sobre intervenção do Dr. [REDACTED] e da Dr.ª [REDACTED] da DGIDC, aquando da sua vinda ao Agrupamento. Neste sentido foi referida a necessidade de se criar um programa de trabalho a fim de se poder recolher, sistematicamente, informação sobre o desenvolvimento do mesmo. Esta informação irá dando o feedback necessário à continuação ou reformulação das acções em funcionamento. -----

-----Na Acção de Discriminação Positiva (oito) a Responsável, Prof. [REDACTED], referiu que, no primeiro ciclo, a maior parte dos alunos estão a usufruir do apoio educativo, embora sejam muitos alunos e poucos recursos. De acordo com a avaliação do primeiro período, a maior parte dos alunos estão com um ano de atraso em relação ao ano que frequentam. Tem havido alguns constrangimentos na implementação desta acção devido não só a alguns problemas de absentismo como também na implementação de novos métodos de trabalho nas turmas de alguns titulares. Vai repensar-se a forma do apoio pois, apesar dos resultados serem satisfatórios, ainda não se conseguiu o desejado. Daí que se vá avaliando e reestruturando. -----

----- Na Acção [REDACTED] Digital (um) foi proposta a criação de uma mascote para integrar os jogos interactivos. Será feito o regulamento e o concurso será aberto a todos os alunos, desde o Pré-escolar ao terceiro ciclo. -----

----- Na acção (dois) Gabinete de Mediação e Orientação Escolar foi criado um atelier, no âmbito das artes, para ocupação dos tempos livres dos alunos onde se incluem, no momento, dezasseis. À frente do mesmo está a Educóloga que faz parte da equipa MOE. Foi criado o projecto TEIA, neste gabinete, cujo objectivo é um trabalho educativo de intervenção articulada, em que a Assistente Social está a ter um papel fundamental em articulação com a CPCJ. Foi referido

ainda o facto de que a Bragahabit se encontra a distribuir refeições não só aos alunos da EB2/3 [REDACTED] mas também aos alunos da EB1 de [REDACTED] e que, neste momento, a percentagem de alunos que incluem sopa é de quarenta e quatro por cento. -----

----- Relativamente à Acção Tutorial (seis) a Responsável, Prof. [REDACTED], referiu que, no momento, estão em tutoria cem alunos do segundo e terceiro ciclos e cinquenta e três alunos do primeiro ciclo. -----

-----Na Acção Escola de Bem-Estar (cinco) estão em curso quatro projectos com o objectivo de melhorar os espaços escolares. -----

-----Na Acção Requalificar Espaços Escolares (onze) foi referido o facto da escola EB1 de Maximinos se encontrar em fase de recuperação, vindo os alunos almoçar à cantina da escola sede do Agrupamento. A escola EB1 de [REDACTED] precisa da construção de uma quarta sala, pois uma das turmas funciona num espaço/sala improvisado. No entanto, a Câmara Municipal não a incluiu na requalificação tal como havia sido prometido pela Junta de Freguesia. É preciso pensar igualmente na requalificação da escola sede, bem como realizar diligências no sentido de agilizar o processo de construção do pavilhão. -

-----O Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], após ter feito algumas considerações finais sobre o trabalho até ao momento desenvolvido, agendou a próxima reunião para o dia catorze de Janeiro, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. -----

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP

ACTA NÚMERO QUATRO

22/02//2010

DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED]

COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]

-----Aos vinte e dois dias do mês de Fevereiro do ano de dois mil e dez reuniu, pelas dezasseis horas numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a Dr.ª [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1- Ponto de situação sobre as verbas atribuídas pelo POPH; -----

2- Ponto de situação sobre a requalificação dos espaços escolares. -----

-----No primeiro ponto o Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], abordou as regras a cumprir relativamente à aplicação das verbas atribuídas pelo Programa Operacional de Potencial Humano (POPH). [REDACTED]

-----O Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], após ter feito algumas considerações finais sobre o trabalho até ao momento desenvolvido, agendou a próxima reunião para o dia catorze de Janeiro, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. -----

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP	
ACTA NÚMERO CINCO	24/03//2010
DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED] COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]	

-----Aos vinte e quatro dias do mês de Março do ano de dois mil e dez reuniu, pelas dezasseis horas numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a Dr.^a [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

- 1- Metas e actividades; -----
2- Mais-valias do projecto. -----

-----No primeiro ponto fez-se um balanço sobre as actividades desenvolvidas nas diferentes acções. Foram contabilizados os alunos que beneficiam da Tutoria e, relativamente a estes, os directores de turma fizeram um levantamento sobre as necessidades alimentares e cuidados médicos, dado que se trata de alunos de baixo nível económico e social. Esse levantamento teve como objectivo dar o apoio necessário não só aos alunos mas às respectivas famílias. -----

-----No segundo ponto fez-se referência às mais-valias do projecto, quer no que diz respeito aos recursos humanos e às actividades que estes recursos permitem quer à existência de verbas específicas para o desenvolvimento do [REDACTED]. Foram referidos os recursos associados ao GMOE e à Escola de Bem-estar, nomeadamente a psicóloga, a assistente social e a educóloga. Foram referidas igualmente como mais-valias a acção que permitiu a deslocação dos alunos do quarto ano, da escola EB1 [REDACTED] à EB23 [REDACTED], para uma actividade a realizar com os quadros interactivos. A preparação para as provas de aferição através do Torneio Sabe Tudo (TST) que contou com a colaboração dos professores colocados nos Apoios Educativos. As formações para os pais/encarregados de educação, nomeadamente “O sono” e a “Segurança na internet” e os cursos previstos sobre as Tecnologias de Informação e comunicação. Foram consideradas também como mais-valias os investimentos dos docentes ao nível das línguas. Foram referidas como fragilidades a carga horária das animadoras sociais de trinta e cinco horas, devendo esta ser repensada e, já no próximo período, retirar duas horas semanais para permitir a planificação do trabalho a desenvolver. Outra das fragilidades referidas foi a inexistência de um pavilhão na EB23 e a falta de segurança na deslocação dos alunos para um pavilhão exterior à escola, onde praticam a actividade física. Também a contratação tardia dos tutores e dos professores do apoio educativo, bem como a existência de turmas com dois anos de escolaridades foram consideradas fragilidades pelo facto de sermos um agrupamento TEIP.-----

-----O Coordenador da Equipa, [REDACTED], após ter feito algumas considerações finais, agendou a próxima reunião para o dia vinte e dois de Abril, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. -----

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP	
ACTA NÚMERO SEIS	22/04//2010
DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED] COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]	

-----Aos vinte e quatro dias do mês de Março do ano de dois mil e dez reuniu, pelas dezasseis horas numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a Dr.^a [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1- Reflexão sobre o Relatório Semestral; -----

-----Foi feita uma reflexão sobre o relatório produzido e enviado à DGIDC. Foi referido o pouco tempo dado para a sua execução, uma vez que foi solicitado com um curto prazo de envio. Foram referidas as falhas a nível de dados quantitativos relativamente a algumas das actividades. Foi referido igualmente que, do relatório, devem constar apenas as actividades realizadas e não as que estão previstas. Foi ainda posta em causa a colaboração da autarca no desenvolvimento da acção pela qual é responsável, devendo por isso repensar-se na mudança da mesma.-----

-----O Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], fez algumas considerações sobre o próximo relatório a realizar e agendou a próxima reunião para o dia trinta e um de Maio, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. ---

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS [REDACTED]
ESCOLA BÁSICA DO 2º E 3º CICLOS [REDACTED]

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO TEIP

ACTA NÚMERO SETE

31/05//2010

DIRECTOR/COORDENADOR DA EQUIPA DE PROJECTO: [REDACTED]

COORDENADORA DO PROJECTO/SECRETÁRIO (A): [REDACTED]

-----Aos trinta e um dias do mês de Maio do ano de dois mil e dez reuniu, pelas dezasseis horas numa sala da escola EB23 [REDACTED], a Equipa de Projecto TEIP com a Dr.^a [REDACTED], representante da DREN no acompanhamento do desenvolvimento do Projecto. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1- Análise das acções em curso. -----

2 – Relatório Final -----

-----Foi feita uma análise das acções e respectivas actividades relativamente ao diagnóstico inicial, evolução e desvio da meta. Relativamente ao GMOE referiu-se que apenas se podem fazer os despistes pois os processos terapêuticos não podem ser tratados no agrupamento. Nesta acção foram integradas as animadoras, tendo existido uma verdadeira articulação com a Tutoria e a Discriminação Positiva. Referindo-se a função das animadoras, salvaguardou-se o facto de não poderem substituir o professor titular, para além de ter que se verificar os resultados que estão a conseguir e quantos são os alunos que usufruem do seu trabalho. Relativamente à acção Tutorial é necessário haver um maior envolvimento das famílias, sobretudo no primeiro ciclo, para haver uma maior rentabilidade. Os professores colocados nas tutorias deverão ser do quadro, pois terão outro perfil e consequentemente uma maior rentabilidade. Os alunos que integram a tutoria saem, da mesma, logo que os seus problemas estejam ultrapassados. Neste ponto, referiu-se a necessidade de se especificarem os critérios que levam à integração dos alunos neste apoio. Relativamente à acção Aprender é Divertido é necessário recolher dados quantitativos sobre o material que é produzido. Quanto à acção Discriminação Positiva foi referido o facto de haver alunos propostos para o apoio mas que não aparecem e que há encarregados de educação que assumem o apoio como “hora de explicação”. Ainda nesta acção foi referido o desenvolvimento do TST para a preparação das provas de aferição. Na acção Flexibilizar a Acção Educativa está a correr bem a nível de trabalho de conteúdos nas duas turmas de oitavo ano e apenas numa das duas de sexto ano. -----

----- Relativamente ao Relatório Final foi referido o que o mesmo deveria integrar, nomeadamente as características de cada acção, os recursos mobilizados, a forma como a acção foi desenvolvida, o grau de satisfação constatado, os resultados obtidos e os reajustamentos organizacionais em função da monitorização. -----

-----O Coordenador da Equipa, Prof. [REDACTED], fez algumas apreciações finais e agendou a próxima reunião para o dia doze de Julho, às dezasseis horas, em conformidade com todos os presentes. -----

----- Nada mais havendo a tratar deu-se por encerrada a reunião, da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada por mim que a secretariei e pelo Coordenador da Equipa. -----

A Secretária / Coordenadora do Projecto

([REDACTED])

O Director / Coordenador da Equipa de Projecto

([REDACTED])

REUNIÃO DA EQUIPA DO PROJECTO [REDACTED]	Data	Acta nº
	03/06/2011	Cinco

Ordem de Trabalhos:

- 1. Monitorização e avaliação do Projecto [REDACTED]**
- 2. Outros assuntos.**

Aos três dias do mês de Junho de dois mil e onze, pelas dezassete horas reuniram, na sala de reuniões da escola EB23 [REDACTED], os elementos da Equipa do Projecto [REDACTED] e o perito externo, Doutor [REDACTED], sob a presidência do Coordenador da Equipa, Dr. [REDACTED]. Para a reunião foram convidadas a estarem presentes, como é habitual, a Dr.ª [REDACTED] da DREN, a Dr.ª [REDACTED] da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado, a Dr.ª [REDACTED] do CRE/CMBraga e a Dr.ª [REDACTED] da DGIDC. No entanto, nenhuma delas marcou presença assim como a responsável da acção de Discriminação Positiva, professora [REDACTED], não tendo apresentado qualquer justificação. Tanto a Dr.ª [REDACTED] como a Dr.ª [REDACTED] justificaram a sua ausência telefonicamente ao respectivo coordenador da equipa.

Foi dado início à ordem de trabalhos com a informação sobre os considerandos tecidos pela Dr.ª [REDACTED] relativos à elaboração do relatório final, os quais serão tidos em atenção.

Dando seguimento a este ponto, o Coordenador da Equipa começou por agradecer o empenho de todos os presentes no desenvolvimento do Projecto [REDACTED], que teve início no ano lectivo dois mil e nove/ dois mil e dez por despacho do Ministério da Educação, tendo sido considerado o nosso Agrupamento de Escolas como Território Educativo de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP 2). O projecto desenvolvido teve como duração prevista um biénio terminando, desta forma, no final deste ano lectivo dois mil e dez/dois mil e onze. Conjecturou-se sobre o futuro do projecto, no entanto, ainda não se tem conhecimento do rumo que irá tomar.

Em seguida, falando da monitorização e avaliação do projecto, o coordenador da equipa informou que o relatório final iria seguir a mesma estrutura do ano transacto com uma parte de avaliação interna das metas enunciadas do projecto e outra parte relativa aos resultados esperados com o desenvolvimento das respectivas acções. Para uma melhor clarificação, passou a palavra à coordenadora da Avaliação Interna, professora [REDACTED], tendo esta projectado em PowerPoint o modelo realizado para apresentação do relatório do primeiro ano do projecto. Dando seguimento a este ponto, a professora [REDACTED] projectou um documento orientador do relatório final, explicitando a sua estrutura e os pontos a considerar, respondendo às perguntas de partida e fazendo a comparação os resultados esperados e os resultados reais. Para melhor clarificação deste ponto, entregou uma ficha de recolha de dados, reforçando os documentos já por ela enviados a todos os elementos presentes que foram ratificados pelo Coordenador da Equipa e pelo perito externo em reunião previamente realizada para o efeito na EB 2/3 Frei [REDACTED]. Relembrou a importância, aos responsáveis das

diferentes acções, de recolherem os respectivos dados tendo sempre presentes quer as perguntas de partida, quer os itens e indicadores. As diferentes acções agrupam-se de acordo com a convergência de resolução dos problemas diagnosticados, nomeadamente acções de apoio à melhoria das aprendizagens, acções de prevenção do abandono, insucesso ou indisciplina e acções no domínio da gestão e organização do agrupamento/escolas. Assim sendo, pretende-se verificar se as diferentes acções cumpriram o seu papel na resolução destes problemas, articulando-se entre si a vários níveis e tipos de intervenientes respeitando, obviamente, a natureza e especificidade de cada uma delas. O relatório, cuja redacção final ficará a cargo da coordenadora do projecto, professora [REDACTED], irá ser estruturado pela coordenadora da avaliação interna do projecto [REDACTED] que tem tido a seu cargo a elaboração de todos os materiais de monitorização e avaliação e feito os inquéritos quer por entrevista, quer por questionário, marcando presença nas actividades das diferentes actividades das acções. Saliente-se ainda que a Coordenadora da Avaliação tem estado presente em todas as reuniões do Projecto [REDACTED] a nível de equipa restrita e a nível do grande grupo para melhor acompanhar o desenvolvimento das iniciativas e da tomada de decisões. Assim, salientou-se que o relatório final deverá espelhar uma avaliação do desenvolvimento do projecto, desde o início do presente ano lectivo dois mil e dez/dois mil e onze até ao final do mesmo, no que diz respeito a medidas/estratégias quer a nível organizacional, quer a nível do currículo e da comunidade educativa, bem como os resultados globais esperados e os conseguidos focalizando critérios e indicadores que evidenciem, de forma clara, as metodologias, a articulação, a adesão do público-alvo e os resultados de cada uma das acções, partindo sempre da posição inicial para o alcançado. Para a elaboração deste relatório é necessário a consecução dos dados de cada acção tendo-se estipulado, para o efeito, o prazo que medeia entre oito e dez de Julho.

No ponto outros assuntos e antes do de se fazer o ponto de situação das acções do projecto, o coordenador da equipa informou que a acção [REDACTED] Digital, não sendo no futuro elegível a nível do orçamento do POPH, poderá ser reconvertida em produção de instrumentos criação de uma base de dados, onde serão colocadas informações relativas a cada acção, nomeadamente instrumentos de monitorização e avaliação on-line.

Ainda neste ponto, toda a equipa achou ser necessário tomar uma posição a nível de recomendações futuras, uma vez que todos os recursos/meios conseguidos, criados e utilizados foram de grande relevância para o bom desenvolvimento do Projecto TEIP/[REDACTED] tendo em atenção os impactos previstos, as metas estabelecidas e os resultados alcançados. A experiência feita a nível de articulação dos recursos existentes, dotados pelo Projecto TEIP, foi de tal forma relevante, nomeadamente a nível do Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE), que deverão ter continuidade de modo a dar sustentabilidade ao Agrupamento nos próximos anos.

Os problemas escolares resultantes do baixo nível sociocultural e económico das famílias eram tantos que exigiram a intervenção em várias frentes e articulada ao nível das várias acções do [REDACTED], contando com as parcerias de instituições locais. O agudizar das condições familiares, como resultado do desemprego irá, com certeza, reflectir-se nos alunos, pelo que o Agrupamento terá de ser capaz de se assumir como modelador dos comportamentos destes e dos respectivos encarregados de educação. Cremos, no entanto, que este alcance só será possível com a continuidade do projecto [REDACTED] e dos profissionais envolvidos, a manutenção da equipa do GMOE, das tutorias e do professor de apoio para o 5ºano, bem como da Educação Parental

que pode continuar a colmatar o défice de escolaridade nas famílias deste Agrupamento. Também a manutenção das parcerias com as instituições que permitiram apoios de várias ordens e a vários níveis - escola, famílias e alunos é uma questão a considerar por todos. A viabilidade do Agrupamento disso dependerá no entender desta Equipa TEIP. Reformular o Projecto [REDACTED] tendo como ponto de partida a experiência destes dois últimos anos e tendo como meta viabilizar o percurso escolar dos alunos, pautado pela literacia e ajustamento social, é o desafio que a todos se coloca para os próximos anos. Assim, recomendamos ao Director deste Agrupamento que tenha o Projecto [REDACTED] como prioridade dada a sua dimensão e relevância como projecto educativo de um agrupamento de escolas em constante mudança.

A Coordenadora da Avaliação Interna do [REDACTED] apresentou, ainda, o projecto da publicação da brochura “[REDACTED]- Referência Educacional” e abriu um espaço de diálogo sobre o mesmo.

Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião da qual se lavrou a presente acta que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos da lei.

O Presidente:	[REDACTED]
A Secretária	[REDACTED]